

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA EN EL
AULA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

AURELIO ALBA GARCÍA

**HECHOS Y EXPERIENCIAS QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE ALUMNOS MARROQUÍES EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA.**



**ALMERÍA, JULIO DE 2015
CURSO 2014/2015**

**TUTORA: ANTONIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
ÁREA DE CONOCIMIENTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

ÍNDICE	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO DE REFERENCIA	5
2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
- Aprendizaje y motivación	5
- Éxito escolar y rendimiento académico	11
- Los alumnos inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria	18
2.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
3. OBJETIVOS	33
4. METODOLOGÍA	35
4.1. ESTUDIO DE CASO ÚNICO	35
4.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	39
5. POBLACIÓN Y MUESTRA	47
6. APLICACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO	49
6.1. TEMPORALIZACIÓN DEL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	49
7. INFORME DE INVESTIGACIÓN	52
7.1. INFORME DESCRIPTIVO	52
7.2. INFORME ANALÍTICO	64
8. REFLEXIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN	70
9. BIBLIOGRAFÍA	72

1. INTRODUCCIÓN

En este máster he decidido analizar un hecho que como docente e investigador siempre me ha llamado la atención: conocer los aspectos que rodean el interés y éxito escolar de un estudiante.

Este curso académico he trabajado en un instituto del municipio de Níjar con casi la mitad del alumnado inmigrante, y con una alta frecuencia de desinterés por parte de los estudiantes a la hora de seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que el empleo habitual de este municipio es la agricultura intensiva de invernadero y que el contexto físico es rural, hechos que afectan al modo de vida de los estudiantes.

Como he cotejado con compañeros, alrededor del treinta por ciento en la mayoría de las clases no sigue con frecuencia las tareas propuestas por el profesor, hecho que al principio de curso me provocó interés. Posteriormente, observé como los alumnos inmigrantes, por lo general, ponen bastante empeño en el aprendizaje y me fijé, en especial, en un alumno de cuarto curso de Educación Secundaria, marroquí de 15 años, muy respetuoso, con muchas inquietudes y ganas de aprender; estudiante que suscitaba el elogio de la mayoría de mis compañeros docentes, y que al final se convirtió en el protagonista de mi investigación, en el estudio de caso único de este trabajo.

Según datos ofrecidos por el centro, en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria hay 452 estudiantes, de los cuales 212 son inmigrantes; de forma que la población estudiantil inmigrante del instituto supone el 46,90%, en mi opinión una muestra significativa para realizar una investigación sobre un alumno de ellos.

Mi idea en un principio era analizar a varios estudiantes marroquíes de mi centro, pero la disponibilidad y el enorme interés que ponía en clase este alumno en concreto, además de los aspectos que detallaré en próximos apartados, supusieron

que me centrarse en estudiar qué aspectos incidían para que aquel estudiante, curioso, extrovertido, con ganas de aprender y con una ¿sonrisa? en la cara cada vez que estaba en clase, se esforzase continuamente. Por otro lado, las opiniones de los miembros del equipo educativo eran favorables a él, y esto promovió mi curiosidad investigadora.

Así me convertí en docente e investigador al mismo tiempo, y este trabajo me ha servido para conocer más sobre mis alumnos y también como docente, así cómo saber en qué aspectos de mi trabajo tengo que incidir para mejorar el éxito escolar, partiendo de cada estudiante es distinto y, por tanto, hay situaciones que no son extrapolables.

Nuestro estudiante ha sido durante este curso un ejemplo de constancia y superación. El encontrar un alumno tan motivado y con tanto interés en el aprendizaje fue un alto contraste respecto a bastantes alumnos del centro, con mucha desgana y desidia por aprender, que no encontraban sentido al hecho de estudiar. Además, este alumno de clase media-baja, representa en mi opinión al estudiante inmigrante típico, que en un enclave rural, encuentra en la escuela el medio de formarse.

No obstante, es preciso aclarar que mi objeto de investigación sobre el interés al aprendizaje no consiste en examinar el binomio interés-buenas notas, sino en la especial atención que los estudiantes le confieren al aprendizaje mediante su participación en él, buscándole y encontrándole sentido al proceso. Es más, bastantes alumnos de este centro, posiblemente no obtendrán calificaciones altas; para mí, lo importante no es el resultado, la calificación, sino la actitud hacia el aprendizaje, principalmente referida a la participación en el aula.

Por otro lado, dado que todo hecho educativo tiene que ver no solo con lo acaecido en el aula sino con el entorno, con mi investigación quiero conocer si existen hechos sociales, culturales y no solo académicos en la motivación del alumno.

En consecuencia, considero relevante realizar este trabajo de investigación por los siguientes motivos:

1. La escasez de investigaciones sobre el interés del alumnado en el marroquí en el aula en un entorno rural y su influencia sobre su rendimiento y expectativas académicas.
2. Aportar respuestas a la comunidad educativa sobre el proceso de aprendizaje de un alumno, conociendo las razones y aportando testimonio detallado de las mismas.
3. Mejorar la práctica docente en entornos rurales donde cada vez es más frecuente la presencia del alumnado marroquí, al conocer aspectos que redundan en su aprendizaje y que, habitualmente, son dejados de lado en la realidad educativa diaria.

2. MARCO DE REFERENCIA

En el presente trabajo, es necesario aportar los rudimentos teóricos que sustentan la verosimilitud de esta investigación, distinguiendo entre las aportaciones teóricas que trabajan los conceptos base, que versan *grosso modo* sobre el interés y la motivación del alumnado; y las bases teóricas que gravitan sobre el estado de la cuestión, que es la predisposición al aprendizaje del alumnado marroquí en la Educación Secundaria Obligatoria.

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

- Aprendizaje y motivación

La finalidad de la enseñanza es la formación del estudiante en una serie de conocimientos básicos y de destrezas, también llamadas competencias básicas, que faculten al alumnado a desarrollarse como persona.

En primer lugar, es vital arrojar luz sobre el concepto de aprendizaje en la Educación. Una definición prolija del concepto supone, siguiendo el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en adelante DRAE, la adquisición de conocimiento por medio del estudio o de la experiencia.

El aprendizaje es un proceso de cambio más o menos permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

En el proceso de aprendizaje un requisito vital es que la información objeto de aprendizaje debe ser significativa, al objeto de que el receptor de la enseñanza promueva interés en captar la idea (Coll, 1988).

Siguiendo a Schunk (1997, 2) existen varios criterios para definir el aprendizaje. Uno de ellos es el *cambio conductual o cambio en la capacidad de comportarse*. Así, la utilización del término *aprendizaje* se usa para referirse al cambio de actitud de alguien “*que se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que hacía*

antes ”. De esta manera, el hecho de aprender supone la puesta en práctica de *“nuevas acciones o la modificación de las presentes”*.

El segundo criterio, según este autor, para referirnos al aprendizaje es que exista un cambio en la conducta del sujeto. Tal y como asevera: *“este aspecto de la definición excluye los cambios conductuales temporales (digamos el habla pastosa debido a factores como drogas, alcohol o fatiga)”* (Schunk, 1997, 2). Asimismo, clarifica esta situación agregando que estos cambios temporales que suponen el aprendizaje *“no tienen que durar largo tiempo para clasificarlos como aprendidos puesto que existe el olvido”* (Schunk, 1997, 3).

El tercer criterio para delimitar el concepto de *aprendizaje* nos lleva a la experiencia de la persona, como la observación. En este caso, Schunk (1997, 3) también aclara la situación excluyendo los cambios conductuales *“que parecen determinados por la constitución genética”*, como el hecho del gateo en los niños.

Alonso Tapia (2005, 110) expone que *“uno de los factores principales que condiciona el aprendizaje es la motivación con que este se afronta”*. De esta manera, asimilar los mecanismos que inciden en los alumnos y alumnas de cara a las tareas y metodología propuestas por los docentes es clave para, por un lado, mejorar la praxis docente; y, por otro, y fundamental, entender al sujeto principal de la enseñanza: el alumno.

Considero que no es necesario hacer un recorrido por la historia de la motivación en este trabajo, al incluirse mi investigación más en los aspectos funcionales de la misma ligados al aprendizaje que en la exposición de la evolución de este concepto intelectual.

El término *motivación* proviene del latín *motivus* o *motus*, cuyo significado es ‘causa del movimiento’, es según la Real Academia Española de la Lengua, en su diccionario, *“el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”*. Esta definición muestra el

vínculo del término con otras unidades conceptuales como la voluntad y el interés, claves para entender parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Maslow (1991) vincula la motivación a la gratificación y señala su importancia, al entender que el ser humano se comporta con más interés cuando espera obtener una recompensa. Esta idea puede interpretarse en la educación como el estímulo que mueve a la voluntad del estudiante al esfuerzo, cuestión ya expuesta por Tapia (1997, 22) al analizar el comportamiento de alumnos y alumnas en una clase de Historia 3º de ESO. Este autor aseveró que el desigual rendimiento de los estudiantes durante la tarea mostraba que no todos *“perseguían las mismas metas”* y como expondremos más adelante, la motivación, entre otras cuestiones, está ligada a la adquisición de una serie de objetivos.

La consecución de estos objetivos y su rendimiento académico se verá influenciado por varios condicionantes (personales, familiares, del entorno, etc.), y su predisposición al aprendizaje variará según la motivación que tenga de cara al estudio, pues el alumnado no se enfrenta de la misma manera a una tarea específica si la predisposición a la misma es menor o mayor.

Según Bacete y Betoret (2000, 24), la motivación es *“la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”*. En el ámbito escolar, estos autores sostienen que la motivación depende de las *“percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar”*.

Por tanto, existen tres variables a analizar que forman parte de la motivación y que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el autoconcepto, las metas que persiguen los estudiantes, y las emociones.

El autoconcepto es la visión que el propia estudiante tiene de él mismo y que evidentemente influye en el modo en que encara la atención y las actividades propias del aprendizaje.

González-Pianda, Núñez, González-Pumariiega y García (1997, 271) afirman que el autoconcepto es *“una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional* . Explican en su artículo González-Pianda *et al.* (1997, 274) que cuando hay diferencia entre autoimagen percibida y la ideal existe bastantes posibilidades de que genere en el individuo *“tanta ansiedad que puede llevarle a crear un autoconcepto realmente negativo”*. Este hecho puede derivar en una menor atención en el estudio y menor interés hacia el hecho de aprender.

Por otro lado, las metas que persiguen los estudiantes resumiría la importancia que el estudiante le concede a la actividad y de ahí su motivación hacia la misma.

Para Bacete y Batoret (2000, 24) este hecho se traduciría mediante la pregunta *“¿por qué hago esta tarea?”*.

Alonso Tapia (2005, 211) a este respecto, asevera que el significado del aprendizaje de los estudiantes depende *“de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia”*. De esta manera, queda en el haber del alumno la posibilidad de atribuir mayor interés al contenido y actividad propuestos. En este sentido, reflexiona Alonso Tapia afirmando que según esto calculan *“el costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes”*.

Sobre la consecución de metas, González-Pianda *et al* (1997, 284) expresan que durante el aprendizaje de una actividad existe *“un análisis de la misma tanto de tipo cognitivo como motivacional”*, al objeto de comprobar por un lado las capacidades que poseen a la hora de encarar la tarea; y, por otro de hallar si el autoconcepto del estudiante está ligado con las metas académicas que posee. Además, supone un ejercicio para el estudiante a fin de comprobar si poseen *“la voluntad suficiente para mantener el esfuerzo necesario”*.

El tercer aspecto que incide en la motivación son las emociones, entendidas según Bacete y Betoret (2000, 25) como *“las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea”*, concepto que se formularía mediante la pregunta *“¿cómo me siento al hacer esta tarea?”*.

Sobre este asunto, es muy revelador el relato que hace Alonso Tapia (1997, 15) sobre la motivación y la desmotivación de los estudiante en el aula, pues arroja luz al asunto exponiendo que el interés del estudiante varía según las emociones que promueve el modo de ejercer la profesión docente:

“Los alumnos y alumnas no están motivados o desmotivados en abstracto. Si se examinan las pautas de actuación de profesores y profesoras a lo largo de la clase, pueden observarse variaciones notables de unos a otros en una serie de características. Estas variaciones definen contextos de aprendizaje cuyo significado para los alumnos es también distinto. No es lo mismo comenzar una clase planteando un interrogante que despierte la curiosidad, que pedir a los alumnos directamente que saquen los libros y comiencen a leer, o decir ‘hoy nos toca el tema...’ y empezar después una exposición de tipo magistral, o señalar que deben prestar atención porque el contenido de la clase aparecerá en la próxima evaluación”

Sobre ello, uno de los mayores especialistas en la gestión de las emociones, Daniel Goleman (2012, 12) expone en su famoso libro *Inteligencia emocional*, que en la actualidad *“la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico”*.

Así, claro está que uno de los retos de la escuela actual, como exponen Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002, 5) es *“educar las emociones de nuestros*

hijos tanto o más que la propia familia”, dado que “la inteligencia emocional no es solo una cualidad individual” .

“Educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos” (Fernández-Berrocal, Ruiz, 2008, 1).

Llegando a este estadio de la motivación, las emociones nos dirige hacia la autoestima, concepto que, siguiendo la investigación de Linares, Fuentes, Ruiz, Castro y Martínez (2006, 52) sobre las *estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima*, es, además de “*un componente clave para el estudio de la personalidad*”, “*la dimensión del autoconcepto y un modo de orientación hacia sí mismo, haciendo referencia al valor que el individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo*” .

Como explicitan González y Tourón (1992) la autoestima es un componente clave para comprender y analizar a los sujetos, puesto que afecta de manera directa a toda la experiencia vital.

En esta misma línea, González-Pienda, Núñez *et al* (1997, 472) creen que la autoestima es el “*patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares*” .

Por tanto, es obvio que una buena autopercepción psicológica del estudiante influye sobremanera en su rendimiento académico. De ahí que una vital labor docente consiste en atraer al alumnado para que sea capaz de desarrollar dos competencias necesarias para su quehacer educativo, las relativas al aprender a aprender y a la autonomía e iniciativa personal. De esta manera, el estudiante pondría mayor interés en el aprendizaje y, promoviendo sus propias capacidades y destrezas, se sentiría partícipe y protagonista de la educación, tal y como recoge la filosofía constructivista hoy mayoritaria en los centros educativos de nuestro país.

Ahora bien, como indica Alonso Tapia (1997, 30), un excesivo ímpetu de los estudiantes por promover su autoestima personal o dicho en palabras de este investigador, *“por no parecer incompetentes ni ignorantes y por parecer como mínimo tan competentes como los demás”* daría lugar a una situación no deseada en el aprendizaje, ya que se llevaría a cabo una *“forma inadecuada de acometer la actividad académica”*. Esta situación acontecería cuando el alumno no posee una buena autoestima personal, como explica el autor.

- Éxito escolar y Rendimiento académico

Puesto que este trabajo de investigación se centra en el estudio de caso único sobre el éxito escolar de un alumno marroquí, tras realizar un bosquejo sobre los aspectos que inciden en el binomio motivación-aprendizaje, es vital a continuación exponer los hechos que llevan al rendimiento escolar y por tanto, al éxito.

En este momento, no se trata de esbozar las condiciones ideales que desarrollaría un alumno brillante, sino los factores más habituales que el alumnado pone de manifiesto durante el aprendizaje para aprobar las materias, así como obtener en la medida de lo posible buenas calificaciones.

La reflexión sobre los aspectos que inciden en el éxito escolar del alumno nos llevará a entender mejor el estudio de caso objeto de análisis en esta investigación.

A la hora de abordar el rendimiento del estudiante es necesario saber que entran en juego tanto las aptitudes del estudiante, es decir, las capacidades que posee al enfrentarse al aprendizaje, como la propia imagen que tiene de sí mismo, cuestión desarrollada en el anterior epígrafe mediante el término *autoconcepto* y sus implicaciones respecto a la gestión de metas y el nivel de las emociones. Por ello, como afirman Bacete y Betoret (2000, 25) *“el rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida”*

El rendimiento académico es uno de los elementos más significativos del aprendizaje, aunque no el único, puesto que él determina en gran medida la calificación final, dato numérico que en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato se entrega como muestra del rendimiento.

A este respecto, es bastante interesante el pensamiento de Jiménez (2000, 26), que asevera *“que se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”*. Dado que esta es una de las paradojas más habituales a las que se enfrentan los docentes, no solo en la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí, la importancia de la motivación y de los tres estadios de la misma analizados en el apartado anterior.

Por su parte, Tonconi (2010) entiende el rendimiento académico como el nivel de conocimientos que un estudiante posee que en una materia y que se valida mediante indicadores cuantitativos.

El problema de entender así el aprendizaje es que se vincula el rendimiento académico solo al resultado y no al proceso, dejando de lado los esfuerzos conseguidos por los estudiantes.

En este sentido, Reyes (2003) valora aspectos afectivos, emocionales y el esfuerzo del estudiante.

Montes y Lerner (2011, 10), por su parte, entienden el rendimiento académico como el resultado de una visión global del aprendizaje, explicando de la siguiente manera: *“la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y sujetos en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso”*.

Siguiendo a estos autores, exponemos los principales rasgos que afectan al rendimiento académico de los estudiantes y que estos investigadores llaman dimensiones: la económica, la familiar, la académica, la personal y la institucional.

1. La dimensión académica, referente al desarrollo académico del estudiante durante su proceso de formación como un aspecto que incide en los resultados conseguidos en las diferentes áreas. Según esto, diversas investigaciones prueban que la obtención de buenas calificaciones en los niveles más básicos de la educación predicen un buen rendimiento académico posterior.

Por otro lado, autores como Contreras (2008) y Hernández y Pozo (1999) señalan los hábitos de conducta y los hábitos de estudio como aspectos significativos en el análisis del rendimiento académico.

Cascón (2000) al referirse a las calificaciones escolares como variable a tener en cuenta en el rendimiento académico, arguye que se le da demasiada importancia a la calificación numérica porque es un aspecto aceptado por la sociedad en general (ámbito académico, responsables políticos, padres y madres...) y extendido en la mayoría de los países.

Las expectativas académicas del estudiante, también influyen en el rendimiento académico del alumno. Es muy significativo lo expuesto por Paul Willis (2008, 13) en su libro *Aprendiendo a trabajar*, dado que entiende que un tipo de alumnado adscrito a una clase social concreta se comporta de una manera determinada manera y así encara el estudio:

“Los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo”.

Además, como aclara Perrenoud (1990, 224) el trabajo escolar es distinto del realizado en otros ámbitos, *“puesto que carece de utilidad inmediata, visible, en el sentido de que lo producido rinda algún servicio a alguien, resuelva un problema real o enriquezca un patrimonio. Su principal razón de ser consiste, en principio en favorecer o consolidar los aprendizajes”*.

Esto provoca cierto descontento en algunos estudiantes puesto que, como asevera Feito (2009, 141) *“la mayoría de los aprendizajes de la Educación Obligatoria se concibe desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad”*. Hecho que para el autor desvirtúa el sentido de esta etapa de la Educación, añadiendo en su reflexión que *“solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados”*.

No obstante, la práctica académica a juicio de Perrenoud (1990, 224) tiene además *“la función de ocupar y disciplinar a los alumnos”*, cuestión que según el autor no es motivo suficiente para darle sentido a esta manera de concebir la educación, y que de manera afecta al rendimiento de los estudiantes.

Una de los principales obstáculos que perjudica al interés de los alumnos es que *“la mayor parte de las tareas escolares son impuestas por el maestro”*, así como que *“el carácter repetitivo de las tareas escolares no contribuye a acrecentar el interés”*. Así, bastantes alumnos *“cuando descubren una actividad nueva, manifestará curiosidad”* (Perrenoud, 1990, 225).

2. La dimensión económica, hace referencia a que un mayor nivel socioeconómico de la familia influye sobremanera en el rendimiento de los hijos e hijas.

El entorno socioeconómico es, por tanto, un elemento significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, tal y como afirman Piñero y Rodríguez (1998, 34) en su investigación *‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’*, al sostener que un mayor nivel adquisitivo del contexto familiar del estudiante *“tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo”*. Asimismo, también aseveran que una mayor riqueza sociocultural del contexto *“incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes”*.

También, algunos autores expresan que el estudiante se implica más en el aprendizaje cuando es beneficiario de una beca, pues, por un lado, le supone mayor solvencia económica para hacer frente a los gastos; y, por otro, la responsabilidad y el reto de continuar con el esfuerzo para seguir siendo beneficiario de dicha prestación.

3. La dimensión familiar hace referencia al ambiente en el que se desenvuelve el estudiante, el cual puede promover o disminuir las capacidades que pone en práctica durante el aprendizaje.

Como sostiene Montes y Lerner (2011, 20), en la familia *“se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente”*.

Para García (2005, 64) la dimensión familiar es la más importante para entender el rendimiento académico, ya que, según explica, en la vida todo de ser humano la familia es *“la primera instancia”*, además de ser *“un encuentro personal de filiación, de donación en su significado más profundo y humano, llegando a la conclusión de que la familia es un encuentro con la identidad”*.

Explican González-Pienda, Núñez, Roces, González-Pumariega, Muñiz y Bernardo (2003) que la influencia de los padres y madres en la visión de la enseñanza de los hijos es un elemento significativo que modifica la actitud de los hijos, es decir, las expectativas académicas de ambos.

Cominetti y Ruiz (1997, 4) señala que las expectativas de los padres y madres *“pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”*.

A este respecto, destaca la visión crítica de Feito (2009, 143) sobre la escuela actual, que considera que está dedicada *“a un alumnado con una familia cultivada y muy preocupada por la educación de sus hijos, que tiene visión a largo plazo”*, y sobre todo que le presta mucha atención a las expectativas académicas de sus hijos e hijas, al ser *“muy consciente de lo que se juega con la obtención de las credenciales”*.

Anteriormente, como relata Feito (2009) en su artículo *Éxito escolar para todos* *“en el periodo preindustrial, una persona tenía la perspectiva de que habría de realizar básicamente el mismo trabajo que sus padres y sus abuelos, y que sus hijos y nietos harían lo propio”*.

Sobre el éxito y el fracaso escolar, este autor señala en el mismo artículo que ambos conceptos *“se distribuyen de modo desigual entre los grupos sociales”* y agrega que la clase obrera y los inmigrantes *“obtienen sistemáticamente los peores resultados”*.

4. La dimensión personal, hace referencia a la experiencia individual del estudiante, la cual está influida por sus capacidades y destrezas y su historia íntima.

Al analizar el rendimiento académico de los estudiantes, hay que tener en cuenta como subrayan Montes y Lerner (2011, 22) que:

el aprendizaje se construye en la experiencia de cada ser único, irrepetible, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes y el deseo que fundamenta sus búsquedas, dentro de un entramado de vínculos tejidos con el otro y los otros con los cuales se relaciona en la búsqueda del saber .

A juicio de Barraza (2007) y Reyes (2003), la ansiedad es otra variable que afecta al rendimiento de los estudiantes, principalmente, en la época de exámenes.

Por tanto, incide en el rendimiento académico es, sin duda, la gestión de las emociones y aquí es clave la concepción de las emociones desarrollada por Daniel Goleman y explicitada en el anterior apartado. Claro está que la Educación requiere de este tipo de técnicas para abordar los comportamientos de los alumnos y alumnas en las aulas y trata de promover su conducta hacia un aprovechamiento del aprendizaje. Esto lo explican detenidamente Fernández-Berrocal y Ruiz, (2008, 430):

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades .

5. La dimensión institucional, por su parte, hace referente a los recursos humanos que se ponen en práctica y al lugar donde se desarrolla y consolidan los aprendizajes.

Un aspecto a tener en cuenta en este sentido es el desempeño de los docentes, pues como Cominetti y Ruiz (1997, 4), el rendimiento académico de los estudiantes es que este es mejor *“cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”*.

En esta misma línea, Reyes (2001) expresa que los profesores tienen un valor bastante significativo en el aprendizaje y que son responsables de lo bueno o malo al no detectar las carencias de los alumnos y no promover una formación específica.

Barrientos y Gaviria (2001) afirman que es necesario el nivel de capacitación y la formación de los profesores y profesoras para promover un buen rendimiento académico en los estudiantes.

- Los alumnos inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria

La inmigración y los flujos migratorios es una constante en la sociedad española en los últimos años, de forma que vivimos en un mundo multicultural, el cual se refleja en los centros educativos con la presencia de alumnado inmigrante.

“Vivimos en una sociedad multicultural. España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas” (Muñoz Sedano, 1997, 33).

Así, entendemos que formamos parte de una sociedad multicultural por el hecho de que conviven diferentes culturas.

Según Sáez Alonso (2006, 862) *“vivimos en un mundo donde la diversidad cultural es la regla. La diversidad es la norma. La diversidad es un hecho de la vida europea y española”*. Una cuestión que *“puede ser un elemento positivo para enriquecer a la sociedad e incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales”*. De esta manera, sostiene que los inmigrantes *“proporcionan a la sociedad que los acoge la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano”*.

Como sostiene Ogbu (1988) promover las identidades positivas de las distintas culturas es una de las tareas más importantes de la educación pública para promover la igualdad de todos y todas.

La concentración de alumnos extranjeros, según Carabaña y Córdoba (2009, 7) *“depende ante todo de su segregación residencial”*, cuestión que hace que en bastantes centros educativos haya más presencia de alumnado inmigrante que en otros.

A tenor de esto, Palomares Ruiz (2006, 340) subraya que en algunas zonas la llegada de inmigrantes ha supuesto una mayor escolarización, gracias a la incorporación de nuevos alumnos y alumnas en el aula. No obstante, esta incorporación supone un *“replanteamiento total de la educación”*.

Los alumnos inmigrantes en líneas generales presentan al principio de su escolarización las características que mostramos a continuación siguiendo a Sales (2003). No obstante, a lo largo de su vida académica se van paliando las carencias idiomáticas y de otro tipo que mostraban en su inicio.

- El desfase curricular del estudiante, debido a la no complementariedad de los programas académicos de su país de origen con el español, y la incorporación tardía a un centro educativo español afecta sobremanera en el rendimiento del alumno, como expone Sales (2003, 17), al formular que la mayor parte de los alumnos y alumnas que acceden a

nuestro sistema educativo lo hacen *“con unos niveles muy elementales de formación y de información académica”*.

- La edad y el momento de su incorporación al sistema educativo. Este hecho determina en gran parte su rendimiento y la dificultad que tenga de seguir los aprendizajes, dado que es distinto incorporarse en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria. A este respecto, Vila Mendiburu (2006) apunta que hay que tener en cuenta este aspecto para facilitar la adquisición y el dominio de la lengua en la escuela.
- Las expectativas familiares y sociales. Puesto que por lo general el índice de analfabetismo es muy grande, como indica Andión Herrero (2006), aparecen problemáticas sociales que pueden derivar en situaciones de marginación. Sales (2003, 18) subraya que las expectativas familiares sobre el rendimiento de sus hijos *“están estrechamente vinculadas a su situación de partida y a lo que los padres consideran que debe ser el nivel de formación mínimo para poder incorporarse al mundo laboral”*.
- El desconocimiento de nuestra cultura y el funcionamiento de la instituciones incide en el comportamiento del alumnado inmigrante, lo que en palabras de Checa (2003) es un *“extrañamiento cultural”*, dado que el estudiante añora su tierra de origen y se siente desubicado en la nueva en la que habita. Sobre este asunto, Gairín Sallán e Iglesias Vidal (2008, 246) apuntan que hay otros detalles que inciden: la poca relación entre el *“centro y la familia, vinculado con el desconocimiento del sistema educativo, la dificultad para compatibilizar horarios, las expectativas escolares diferentes y el desconocimiento cultural compartido”*.

- Otro aspecto es la posible actuación de dificultad laboral y económica de la familia.
- Posible situación de dificultad laboral y económica de la familia. Como explican Porthé y Benach (2007), los hombres inmigrantes suelen trabajar con más frecuencia en la agricultura y la construcción, y las mujeres en el servicio doméstico y la hostelería. Los investigadores apuntan que suelen encontrarse en situaciones de precariedad laboral por cuestiones como la temporalidad, la realización de trabajos en algunos casos en economía sumergida, y unas condiciones laborales que implican jornadas de trabajo reducidas o muy largas.

Fernández Batanero (2004, 2) en este aspecto concluye que las condiciones de vida y subsistencia familiar influye porque *“en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado”*.

Siguiendo a Fernández Batanero (2005a) para promover las competencias de los estudiantes inmigrantes, las distintas instituciones públicas han diseñado normativa sobre la atención al alumnado inmigrante, han actualizado el censo para conocer los movimientos de esta población, han impulsado la colaboración entre instituciones y organismos no gubernamentales, han fomentado la mediación intercultural, han desarrollado programas de seguimiento y apoyo escolar en colaboración con los centros educativos, han formado al personal docente en las cuestiones que atañe a la población estudiantil inmigrante, han creado planes de compensación educativa y medidas curriculares que incluyen acciones interculturales y lingüísticas, y han dotado a los centros de recursos humanos y técnicos.

Como ejemplo de ello, las diferentes administraciones en materia de Educación han dictado disposiciones legislativas que favorecen la educación intercultural de los inmigrantes. En el caso de Andalucía, destacan la ley 9/1999 de Solidaridad en

la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003).

Por su importancia, la Ley de Solidaridad en la Educación andaluza promueve un enfoque intercultural mediante la diversidad cultural.

Según el trabajo elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *titulado Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*, que expone datos, conclusiones y aportaciones sobre la Educación en España, la inmigración ha afectado “de forma relativamente rápida” a los centros educativos, por lo que en esta investigación estudian el alumnado de origen inmigrante de 15 años. Recogiendo datos ofrecidos que analizó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en 2012 sobre el alumnado extranjero de esta edad, concluye que España se encuentra en una posición intermedia en los países que incluyen alumnos inmigrantes de primera y segunda generación, con un porcentaje del 9,9%.

En cambio, cuando se considera solo la variable del alumnado inmigrante de primera generación, los datos convierten a España, con un 8,4%, en un país que casi duplica la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con un 4,8 %.

Todo ello fomenta que en las aulas se promueva el concepto de educación intercultural para referirse a la convivencia y enriquecimiento entre ciudadanos que desarrollan culturas distintas a través de un enfoque inclusivo.

Para Díaz-Aguado (2003, 15) uno de los principios de la educación intercultural es “*la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos*”.

La cual, debe fomentar el respeto y la atención a la diversidad como dos medidas fundamentales para garantizar un modelo de educación que responda a la sociedad actual que refleja un avanzado pluralismo democrático al atender distintas culturas y modos de entender la vida.

Sobre esto, reflexiona con detalle Palomares Ruiz (2006, 70):

“la diversidad, considerada como valor positivo, implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, por lo que resulta imprescindible un compromiso permanente con las culturas y grupos minoritarios. En este sentido, el pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo, que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la Escuela”.

Santos Guerra (2002, 76), crítico con la forma de abordar la diversidad, censura que la educación no responde a todo lo que supone la diversidad: *“una institución rígida, cerrada, rutinaria, torpe y lenta no podrá atender las exigencias cada vez más imperiosas de la atención a la diversidad”* .

La integración escolar de la población estudiantil inmigrante en los centros educativos, al objeto de que consigan el éxito escolar, se pone de manifiesto ofreciendo una respuesta diferente al alumnado, proporcionándole las herramientas para que construya su propio aprendizaje, tal y como sostiene la pedagogía constructivista.

Siguiendo a Carretero (2000, 24), que se apoya en las nociones de Piaget y Vigotsky, el constructivismo es *“la idea de que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos – no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”*

Asimismo, otro concepto a tener en cuenta para fomentar la integración escolar de los inmigrantes es la educación inclusiva u otros términos como educación para la diversidad, atención a la diversidad o educación para todos. Según Batanero (2005a, 139) estos términos responden “*a las necesidades de todos los alumnos con independencia de su naturaleza o grado de necesidad que presienten*”. Añade que esto supone “una educación sin exclusiones, en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad”.

Según Ainscow (2001) una educación inclusiva tiene por objeto erradicar todas las barreras existentes en el binomio aprendizaje-participación, al tiempo que enfatiza el uso de recursos infrautilizados bien sean humanos o técnicos.

2.2. Estado de la cuestión.

Investigaciones relevantes sobre el foco de estudio: el éxito escolar en el alumnado inmigrante

Tras haber desarrollado el marco teórico sobre los diferentes ejes conceptuales sobre los que se sustenta este trabajo de investigación, a continuación analizamos las investigaciones más recientes y significativas, de acuerdo al rendimiento académico y al éxito escolar con alumnado inmigrante. A este respecto, se explicitan no solo los trabajos que tienen como objetivo primordial el logro y éxito escolar con la población estudiantil inmigrante, sino también aquellas que, por un lado, incluyen este aspecto en un análisis más global y, por otro, en los trabajos que examinan con detalle datos estadísticos sobre tal fin.

Fernández Batanero (2005b, 3) en su estudio sobre la inmigración y la educación en Andalucía explica que las desigualdades en el éxito escolar y posterior rendimiento de los alumnos inmigrantes “*tienen un papel decisivo en el mantenimiento de las desigualdades existentes en la sociedad*”.

El primer bloque de las investigaciones está referido a los trabajos que versan sobre el análisis de experiencias concretas sobre el alumnado inmigrante en distintos centros educativos.

Los investigadores Ruiz Román y Merino Mata, en su trabajo *La experiencia escolar de los hijos inmigrantes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria* (2009) explican la experiencia de adolescentes marroquíes al elaborar su identidad a través de contextos como la familia, la escuela y el grupo de iguales.

La investigación está realizada en centros de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Málaga y trata de averiguar, como exponen los autores, las expectativas, las percepciones, las dificultades y los conflictos que tienen los alumnos y alumnas de la investigación.

El trabajo parte de varias hipótesis: las altas expectativas académicas de las familias de origen marroquí y las posibilidades que les puede ofrecer los centros educativos de España, los condicionamientos sobre el fracaso escolar, los aspectos que por ser inmigrantes pueden dificultar su progresión académica, así como las dificultades del sistema escolar y los docentes para ofertar una respuesta educativa a las necesidades que tiene el alumnado marroquí.

Mediante una metodología cualitativa y cuantitativa investigaron a 61 alumnos y alumnas, 79 padres (45 mujeres y 34 hombres). Para comprender la experiencia del alumnado inmigrante marroquí optaron por los estudios de caso, desde una perspectiva holística. En concreto, cuatro estudios de caso: dos alumnas y dos alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, con la idea de acercarse a la experiencia educativa que tienen los adolescentes en ese nivel educativo.

Los investigadores comprobaron mediante el estudio cómo las altas expectativas de los hijos de inmigrantes marroquíes sobre el sistema educativo español, reflejando la visión de sus padres y madres, les promueve a esforzarse para

estudiar y conseguir el éxito escolar. Además, hallaron que este alumnado le dedicó muchas horas al esfuerzo por sus altas expectativas; que conforme más tiempo llevaban en nuestro país, más dificultades económicas tenían por ser hijo de inmigrante. Así, expusieron que esto en ocasiones les acarreaba una frustración que les llevaba al fracaso.

Los autores consideran que los resultados obtenidos en la investigación suponen la revisión por parte del profesorado de la metodología y los recursos didácticos ante la atención a la diversidad.

Pàmies (2011) investigó en los contextos escolares y sociales de jóvenes marroquíes en Cataluña, en el estudio *Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España)*. El estudio se centró en las dificultades que tenían estos jóvenes al enfrentarse a la escuela y a la sociedad, y entre los aspectos analizados destaca el éxito y el rendimiento académico, cuestión vital para nosotros.

El investigador analizó los datos recogidos de una etnografía escolar realizada por una trabajadora de la región metropolitana de Barcelona y en la zona del norte de Marruecos. El estudio se centró en 38 chicos y 18 chicas marroquíes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, y en sus familias.

En el estudio se utilizaron técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas informales, semi-estructuras y estructuradas) y cuantitativas (tratamiento de expedientes académicos, de sanciones y resultados académicos de los estudiantes).

Del total, se graduaron 19 alumnos, y la investigación puso de relieve las condiciones de estos estudiantes para construir sus trayectorias de éxito o fracaso.

En cuanto al rendimiento académico o éxito escolar, cuestión que nos importa sobremanera de esta investigación, se halló que los chicos y chicas que obtuvieron un buen logro escolar se mostraron fieles a su comunidad, pues su identidad

estaba vinculada al Islam y de esta forma se fortalecía el vínculo entre sus familias e iguales. Esto, para este autor les supuso el motivo fundamental para superar las opciones de fracaso cuando algunos estaban en grupos-clase de bajo nivel.

Lafón, Del Campo, Sandín y Sánchez (2013) analizaron la resiliencia, o habilidad o capacidad individual para enfrentarse a situaciones, para conseguir el éxito académico y pasar de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y la posobligatoria. Para ello realizaron catorce entrevistas a alumnos que habían promocionado a bachillerato o ciclos formativos, y también a estudiantes que repetían cuarto de ESO.

Durante el estudio investigaron el aspectos como la percepción de situaciones diversas, en especial sobre el proceso de inmigración, el desajuste entre el nivel de estudios que poseen y el que se les exige, el modelo de inmigración cultural, el grado de adaptación a la cultura del nuevo lugar de residencia y el apoyo social que tienen los jóvenes.

La intención de analizar estos aspectos era entresacar las relaciones que tenían con las trayectorias académicas de logro de los estudiantes.

Los autores (2013, 73) concluyeron que la resiliencia refuerza la *“perspectiva individual de la necesidad de continuar estudios y posibilita construir expectativas de éxito en un escenario fruto de promoción académica”*, fomentando la valía personal mediante el autoconcepto. Sobre el éxito académico, que el alumno tenga referentes cercanos con éxito escolar influye, según la investigación, de manera positiva en los estudiantes, puesto que *“se ve como una opción factible y refuerza esta posibilidad”*. Asimismo, sostienen que *“el vínculo entre una percepción académica positiva y el compromiso con la institución educativa, provoca que se desarrolle un sentimiento de pertenencia importante hacia el centro educativo”*,

Otro estudio significativo para nuestro tema de investigación es el realizado por Esteban, Oller y Vila (2012) mediante un estudio de caso con una familia de origen marroquí, con la intención de hallar el vínculo entre la vida de los

estudiantes y la escuela. Uno de las razones para explicar el rendimiento académico es el dominio del idioma y los contextos en los que se utiliza y es la variable que más nos interesa de este estudio, que también se centra en las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad en contextos de diversidad social y cultural. Para ello, se analiza mediante un enfoque cualitativo a una familia de origen marroquí, perteneciente a un colegio público en el que el porcentaje del alumnado inmigrante en Infantil es del 52%. Se utilizaron técnicas como la entrevista; el examen de rutinas educativas familiares a través de fotografías; el genograma, que consiste en una representación gráfica de un mínimo de tres generaciones; y el círculo significativo, consistente en la representación a través de una circunferencia que simboliza a la persona entrevistada, las actividades, objetos y hechos que son relevantes para ella.

En cuanto a las conclusiones, se halló que el reconocimiento de la identidad e los alumnos les permitió, según Estaban *et al* (2012, 30) *“dirigir su proceso educativo hacia aquello que los alumnos y alumnas saben y les interesa”*, lo que les permitió tener más confianza, orgullo, autoestima y motivación, *“que puede traducirse en una mayor implicación y, por lo tanto, un mayor desempeño académico”*. A su vez, se consideró que si se diseñaban actividades interesantes para el alumno se fomentaba la motivación y la implicación, al estar relacionado con sus intereses; de esta manera, el aprendizaje, *“para él tendrá sentido y, consecuentemente, será susceptible de poder darle también significado”* (Guitart *et al*, 2012, p. 32)

Como expresa Whitmore (2007) la tarea de los docentes es promover las identidades de los estudiantes en el aula, al objeto de promover su implicación y aumentar el rendimiento académico y las formas de vida familiares.

Otros aspectos de la investigación es que las habilidades lingüísticas junto con el conocimiento cultural de la lengua materna son aspectos importantes, según Whitmore (2007, 186) *“para permitir la implicación y el desempeño académico”*. Además, se constató que las personas que están en el proceso de aprender una

segunda lengua muestran más implicación académica “*en la medida que la instrucción afirma sus identidades, utilizándolas como herramientas para el aprendizaje*”. Así, autores como Schecter y Cummins (2003) promueven la utilización de los *textos de identidad*, que son documentos bilingües que los estudiantes crean sobre ellos, primero en su lengua y, posteriormente, en la que están aprendiendo. De esta manera, reafirman su identidad y mejorar su implicación y rendimiento cognitivo.

El segundo bloque de investigaciones lo conforman los análisis de datos sobre la población estudiantil inmigrante en cuanto al concepto de éxito escolar y rendimiento académico.

De Miguel (2015) en su estudio *Claves para el éxito de alumnos inmigrantes: la implicación de los padres y el apoyo escolar* se basa en el trabajo *School Support, parent involvement and academic and social-emotional outcomes for English Language Learners* elaborado por Kate Niehaus y Jill. L. Adelson (2013), para indagar en la realidad española de la población inmigrante, pues como asevera “*si bien este trabajo está realizado en el contexto americano, los resultados son altamente interesantes y fácilmente extrapolables a nuestro contexto*” por la presencia de una media de población inmigrante que se sitúa sobre el 10%, “*lo que exige garantizarles las mismas posibilidades que a sus compañeros nativos*”. Para la investigadora, estos alumnos suelen tener condiciones de estrés ambiental (inmigración, separación de sus progenitores, pobreza o conflictos sociales), existiendo un mayor riesgo de resultados académicos inferiores.

Por otro lado, interpreta esta investigación los resultados de la población estudiantil inmigrante en los estudios PISA indicando que suelen ser inferiores a los alumnos nativos por cuestiones como un menor nivel cultural y socioeconómico, el desconocimiento del idioma o una incorporación tardía al sistema educativo.

Esta investigación, según la autora, confirma la importancia del trabajo en el aula para la obtención de unos mejores resultados escolares por parte de los estudiantes

inmigrantes, así como para su desarrollo socioemocional. Para ello, son necesarios también los programas de apoyo académico, así como promover una mayor capacitación en el idioma.

Respecto a la posibilidad de alcanzar el éxito académico, la investigación recoge cinco aportaciones significativas:

- En primer lugar, los centros que ofrecen más servicios de apoyo a su alumnado son los que tienen en sus grupos más población estudiantil inmigrante.
- Cuanto mayores son los apoyos escolares a las familias de origen inmigrantes, la familia participa más en la enseñanza de sus hijos e hijas.
- Un nivel mayor de participación de la familia disminuye la posibilidad de problemas sociales y emocionales de sus hijos e hijas.
- El alumnado que tiene menos dificultades socio-emocionales presenta más nivel de rendimiento académico.
- El rendimiento académico de estos alumnos se aprecia más en lectura y matemáticas, aunque, por lo general, no se aprecia vinculación entre el autoconcepto académico y el logro escolar.

El *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*, que expone datos, conclusiones y aportaciones sobre la Educación en España, al que ya aludimos anteriormente, indaga en el rendimiento académico del alumnado inmigrante a través del estudio pormenorizado de los datos del programa PISA de 2012. Así, expone que para analizar el porcentaje de este alumnado y su vinculación con el rendimiento hay que tener en cuenta su posición económica, social y cultural.

En cuanto a los datos, señala que las familias del alumnado de origen inmigrante de primera generación presentan un índice ESCS (que indaga el nivel socioeconómico y cultural de las familias) medio de -0,68, y solo Croacia (-0,71) y Grecia (-0,83) obtienen valores inferiores para este indicador, aduciendo este informe que esto “corresponde a una inmigración de carácter económico”. Por contra, los estudiantes inmigrantes de segunda generación presentan en nuestro

país un índice ESCS de -0,40, superando así a países europeos como Italia (-0,45), Alemania (-0,46) o Francia (-0,53). Este dato está relacionado con la mayor movilidad de este tipo de población.

Aguado *et al* (2003) en su investigación con 232 estudiantes, 69 padres y madres y 55 personal de los centros educativos –entre profesores, directores y otros profesionales – de 32 centros de educación primaria y de secundaria obligatoria, situados en Andalucía – Cádiz y Sevilla – (22%), Castilla y León (5%), Cataluña (3%), Madrid (45%), Murcia (9%), Navarra (2%), Comunidad Valenciana (4%), Islas Baleares (2%) y Ceuta (8%), que analizó aspectos relacionados con la diversidad cultural, principalmente cómo se gestiona la diversidad cultural, las opiniones de los padres y profesores, y el éxito escolar, también entendido como rendimiento académico. Por el interés de cara a nuestra investigación, nos interesa principalmente las dos últimas variables que son estudiadas en este trabajo. La metodología utilizada en esta investigación mezclaba técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los autores hallaron que las expectativas académicas de los padres del grupo de clase media o inmigrantes, principalmente procedentes de Europa del Este, estaban vinculadas a un desarrollo integral de sus hijos, es decir, en formar ciudadanos con competencia cívica al tiempo que fuesen competitivos en el mercado laboral.

Sobre el rendimiento académico, se comprobó que existía una vinculación entre la capacitación en el dominio del español, el expediente académico y el nivel de logro en las Ciencias Sociales, sin detectar ninguna relación con los aspectos interculturales, cuestión que explica la diferencia en los resultados académicos de los alumnos objetos de investigación.

Los investigadores mostraron su sorpresa al no encontrar relación entre el logro académico y la comunicación intercultural de los alumnos y alumnas, cuestión que según ellos “sugiere que estas variables actúan independientemente la una de la otra”.

Asimismo, comprobaron que en el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes la importancia de la lengua, la influencia social y la posibilidad de acceder a los recursos de la comunidad por la familia, el tipo de familia, el rendimiento general de los grupos-clase y la competencia en español.

Por otro lado, dedujeron que los centros que mejor enfocaban la multiculturalidad eran aquellos que implementaban estrategias de enseñanza sobre la formación de grupos heterogéneos.

3. OBJETIVOS.

El interés de mi investigación radica en conocer los aspectos que inciden en el éxito escolar de algunos alumnos inmigrantes, los cuales, pese a posibles obstáculos como dificultad idiomática, de integración o problemas económicos, muestran buena actitud hacia el aprendizaje y éxito escolar.

El centro educativo donde cursa cuarto de Educación Secundaria Obligatoria nuestro alumno y sujeto protagonista de la investigación se inserta en el municipio almeriense de Níjar, y el empleo principal es la agricultura intensiva de invernadero. En este instituto, llama la atención que un número significativo de alumnos con éxito escolar y buena actitud son inmigrantes, y con esta investigación quería hallar qué aspectos son los que promueven este hecho, a fin de mejorar la práctica educativa y que ello sea útil para la comunidad docente.

Con la intención de abordar cuestiones académicas, personales y socioculturales elegí, como desarrollo en el apartado metodológico, la metodología cualitativa y, en concreto, el estudio de caso único, para estudiar con detalle lo anteriormente mencionado. Mi sujeto investigado es un alumno, de nacionalidad marroquí, del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, por sus buenas calificaciones, alta predisposición e interés. De esta manera, fui investigador y parte del proceso. Además de analizar al estudiante, investigué su entorno (padres, hermanos y miembros de la comunidad docente).

Algunas de las preguntas que me hice al abordar esta investigación:

- ¿Por qué estos alumnos inmigrantes obtienen mejores resultados que los no inmigrantes?
- ¿Cuáles son los motivos que dan lugar a que muestren más interés en el seguimiento de las tareas?
- ¿Por qué muestran más disposición al aprendizaje?
- ¿Influye de manera determinante la visión familiar del aprendizaje al alumno inmigrante?

- ¿Es posible que el esfuerzo de integración de este colectivo le haga mostrar más interés por la escuela, al ser este un eje social de integración?
- ¿Hay razones socioculturales de la población estudiantil inmigrante sobre el respeto, interés, actitud y motivación a la actividad escolar?

OBJETIVO GENERAL

- Conocer los aspectos que promueven el interés de los estudiantes de origen marroquí hacia el aprendizaje y la vivencia personal del mismo, a través de la experiencia de un caso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Saber qué cuestiones inciden de manera directa e indirecta en su éxito escolar.
- Estimar si el factor cultural predispone al estudiante al aprendizaje.
- Investigar si influyen aspectos como su entorno, forma de vida familiar u otros rasgos en su ritmo académico.
- Averiguar si existe una conexión entre las expectativas académicas de su familia y las del estudiante.
- Indagar sobre aspectos académicos y no académicos que fomenten su atención, interés y predisposición.

Con la intención señalada anteriormente, analizaré los aspectos que afectan al comportamiento e interés del sujeto objeto de investigación.

4. METODOLOGÍA.

En este trabajo, me decanté por usar una metodología cualitativa puesto que el fin de mi investigación es comprender al sujeto de la investigación dentro de su marco de referencia. Mi intención era analizar cómo el estudiante protagonista de la investigación veía su aprendizaje y su educación, una comprensión total de su perspectiva vital y educativa. Al estudiar esta problemática de forma cualitativa, logré conocerlo en lo personal y experimentar las situaciones que acontecieron en su experiencia vital y académica.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), entiendo que la investigación cualitativa es un modo de abordar el mundo empírico, en el que el investigador observa el escenario y a las personas desde un punto de vista holístico.

4.1. ESTUDIO DE CASO ÚNICO.

Dentro de la metodología cualitativa, he optado por abordar esta investigación a través del estudio de caso, siguiendo a Stake (2010, 12) al centrarse en un *“ejemplo en acción”* y poder estudiar *“hechos específicos”* así como *“recoger información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores”* para ofrecer respuestas a su éxito escolar. Así, según este autor, un estudio de casos *“es estudio de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 2010, 16).

Como expresa Pérez Serrano (2014, 79), el estudio de casos *“puede considerarse como una de las modalidades de investigación educativa que se ha aplicado con éxito en diversas ciencias”*

En el caso concreto de la investigación, mi objeto consistía en hallar los hechos y experiencias que afectan al rendimiento académico de los alumnos inmigrantes de cuarto de Educación Secundaria de un enclave rural, y para ello necesitaba del estudio de caso como variante de la metodología cualitativa para comprender la *“complejidad”* de este caso particular, siguiendo lo expuesto por Stake (2010, 11-12). Específicamente, para saber todos los aspectos que inciden en el éxito escolar de este alumnado es necesario acercarme a sus experiencias vitales, a sus

modos de vida, a la manera de entender su mundo y hallar las razones de “*su actividad en circunstancias importantes*”, como sentencia Stake al hablar del análisis cualitativo.

Posteriormente, opté por escoger el estudio de caso único como metodología por dos motivos.

En primer lugar, decidí examinar los aspectos el éxito escolar de un solo alumno, de origen marroquí, porque, de toda mi actividad docente, es el estudiante que más interés he visto que pone de forma constante en el aprendizaje y quería hallar las razones que hay en ese comportamiento para poder extrapolarlos a otros casos y mejorar mi praxis docente. Además, en las distintas sesiones de equipos educativos, el profesorado por lo general enfatizó el comportamiento de este alumno y su actitud en clase, sin entrar en la exhaustividad que un estudio de caso único me permite, y ello me parecía otra razón necesaria. Por otro lado, me sorprendía la madurez de este chico en clase a la hora de abordar su estudio y tener claro qué debía hacer en su presente y futuro académico. A este respecto, añadí la cuestión pragmática ya que al ser tutor de un cuarto de ESO iba a estar en contacto con él, porque aunque no formaba parte de mi grupo clase de tutoría, sí íbamos a participar en las actividades comunes de los cuartos, la puesta de bandas, así como en la clase de Educación Ético-Cívica. Asimismo, supone a través de compañeros que su familia colaboraba por el centro y se interesaba bastante por todo lo que le acontecía a su hijo. Otra cuestión por la que he escogido que el alumno sea de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria es porque va a tener más madurez intelectual y las respuestas de la investigación van a ser más precisas, acercándome más así a los interrogantes que me planteé al iniciarlas. Al precisar más en las informaciones que rodean al trabajo de investigación, más exhaustiva será mi indagación.

En otro sentido, resulta que el objetivo de mi investigación además de estudiar los aspectos del éxito académico en los alumnos inmigrantes y, específicamente los marroquíes, por ser mayoritarios en mi instituto. En concreto, este alumno cumple esas dos condiciones, al ser marroquí, hijo de inmigrantes, nacido en España y

que conlleva esa historia de movilidad geográfica y aspectos personales y sociales que sin duda están presentes en su historia vital.

Por otro lado, otra cuestión que me hizo decantarme por el estudio de caso único fue la temporalidad del estudio, realizado en cuatro semanas, pues supe que iba a tener su total disposición, así como la de su familia para realizar la triangulación de la información.

En segundo lugar, el manejo de la bibliografía específica me animó también a reducir la investigación a un caso único por el valor de este tipo de enfoques al entender en profundidad el asunto que nos trata en esta investigación: los aspectos y experiencias que rodean el éxito escolar de un alumno marroquí de cuarto de ESO.

Por su parte, Yin (2011) señala la conveniencia del estudio de caso único cuando existan causas justificadas del estudio, por la peculiaridad del objeto de estudio o del sujeto, haciendo que el su investigación sea única y reveladora, como he expuesto anteriormente.

El estudio de caso único nos permite centrarnos en el sujeto y sus circunstancias, pues *“singularidad es significativa”*. A su vez, *“la validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico”*. (Pérez Serrano, 2014, 88).

Según esta autora, las características del estudio de caso único son: analizar un caso auténtico, *“aun en su singularidad”*; buscar las relaciones entre unos datos y su situación, hallando el significado de los datos *“por la posición que ocupan en el campo situacional”*; y, después, conceptualizar después del análisis de caso, como *“certezas de la conducta que se debe adquirir”* (Pérez Serrano, 2014, 88).

He investigado un caso *instrumental*, en cuanto que el interés se centra en el caso a la mano y aprender de su estudio, sin que haya relación con otros casos. (Pérez Serrano, 2014). Así, siguiendo a Stake (2010) mi intención es conocer y

comprender un fenómeno, el éxito académico y los factores que entran en juego en los alumnos inmigrantes marroquíes de 4º de ESO, a través del conocimiento de un caso concreto: el de nuestro alumno.

En este sentido, estudio, como apunta Walker (1983) los hechos específicos de este estudiante, su información de personalidad, carácter biográfico, intenciones y valores a fin de construir un discurso que dé respuesta a los objetivos de esta investigación.

Además, el estudio de caso único me ha permitido acercarme con bastante detalle a historias, matices y experiencias que de otro modo no habría podido. Así, por ejemplo, comprobé, cómo el alumno relataba emocionado que un profesor le dijo una vez que trabajaba como un español por el ahínco que le ponía en su aprendizaje, o cómo una profesora no le enganchaba en su aprendizaje, pese a no ser este un aspecto contemplado inicialmente en la investigación para su hallazgo, pero que por su relevancia es necesario hacerlo constar.

Asimismo, me ha permitido indagar con más detalle sobre su historia, máxime con el limitado tiempo del que disponía por mi trabajo docente y mi formación en este máster, por el nivel de detalle y de información relevante al tratarla con más profundidad, estudiando la conexión entre los aspectos que inciden en su actitud proactiva hacia el estudio. Así, he hallado las razones del porqué de su forma de encarar el estudio, ya que todo este proceso, como expone Stake (2010, 16) es un *“sistema integrado”*.

Además, el estudio de caso único es un modo totalmente válido para mostrar a la comunidad científica un estudio que recoja los aspectos académicos, socioculturales y las vivencias del estudiante con la intención de que la comunidad docente y científica conozca de primera mano las vivencias de un estudiante y tengamos así todavía más conocimiento sobre el verdadero protagonista de la enseñanza, que es el alumno. Por tanto, centrar investigaciones en hallar aspectos que redundan en el éxito escolar de un alumno es trabajar sobre el único protagonista de la profesión de docente: el estudiante, y todo lo que

sepamos sobre él mejorará la labor del profesor, de la enseñanza, del aprendizaje y de la sociedad.

4.2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Indico a continuación, siguiendo a Stake (1995) en su monográfico *Introducción a los estudios de casos*, los pasos que seguí en mi metodología. Decidí triangular las fuentes de información (alumno, padres y comunidad docente) a fin de obtener distintas visiones de los hechos que enriquezcan la investigación.

Entre las herramientas de recogida de información, usé la entrevista, siguiendo a Walker (1989), puesto que permite la oportunidad de explicar motivos y actitudes, así como la vivencia personal de alumnos, padres y docentes. Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. He usado el diario de campo y la observación participante, siguiendo a Stake (1995).

Las estrategias de análisis de la información durante el trabajo han sido las siguientes:

1. Recogida de información a través de diversos instrumentos
 - Para recabar información sobre el pensamiento del estudiante protagonista de la investigación y los otros dos alumnos utilicé:
 - o La entrevista etnográfica semiestructurada, con un guion para que el sujeto se sintiese cómodo, comente nuevas cuestiones y responda a lo establecido. El contenido fue descriptivo, a fin de que sea fácil para el estudiante responder a lo preguntado. Empleé la grabadora de audio previa autorización de los participantes del estudio. Me decanté por la entrevista de esta para hallar información significativa de los informantes, que para LACE (1999, 21) nos permite “*recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación*”.

- La observación etnográfica con participación completa (como profesor), a fin de recoger información del estudiante en el grupo clase, mediante notas. Con ella, según Angulo y Vázquez (2003, 33) *“se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías”*, así como *“existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones”*.
- Diario de campo para exponer el curso de la investigación con datos formales y sensaciones que se iban produciendo. Según Spradley (1980) nos permite incluir las reacciones sobre los informantes, así como las emociones que vayan surgiendo.
- Para recabar información sobre el pensamiento de sus padres, utilicé:
 - La entrevista semiestructurada con un guion previo y que dio cabida a preguntas que vayan surgiendo en la conversación. Las preguntas serán descriptivas, con lenguaje asequible. Utilicé la grabadora de audio para captar la entrevista previo consenso con el informante. Por una posible dificultad idiomática, incluí preguntas de contraste para conocer qué querían decir cuando utilizaban algunos términos determinados.
- Para recabar información sobre la comunidad docente, he empleado:
 - Entrevista grupal a un colectivo de profesores que imparten materias al estudiante, recurso *“muy útil”* según Stake (2010, 64) para *“recoger información del alumnado”*, ya que en grupo, los profesores, *“no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto”*. Las preguntas fueron de opinión y valoración para saber qué opinaban y cómo valoraban las observaciones del alumno sujeto de la investigación. Asimismo, grabé la conversación mediante una grabadora de vez previo acuerdo con los informantes.

- Observación etnográfica con participación moderada a través de compañeros docentes, para contrastar los aspectos que yo iba recogiendo.
- Para recabar información sobre la trayectoria académica del estudiante, he utilizado: la vida académica del estudiante e informes de su tutor docente del presente curso y de años anteriores. A través de estos documentos he comprobado el ascenso en las calificaciones del estudiante, pasando de una media de bien en 1º de ESO a una de notable alto a partir de 2º y el sobresaliente en 3º y 4º de ESO.

Para el interés de mi investigación, me centro, *grosso modo*, como métodos de recogida de información principales en la entrevista, ya que de esta manera *“las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones”* (Walker, 1989, 113); y en la observación, puesto que *“nos permite acceder al contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar”* (Angulo y Vázquez, 2003, p. 27).

2. Análisis de esos datos

Tras la fase anterior, siguiendo a Stake (2010, 67) me dediqué a “dar sentido a las primeras impresiones” que iban surgiendo de la observación participante y de las entrevistas. Mediante el diario de campo y las transcripciones de la entrevistas, fui desarrollando ideas que iban surgiendo, familiarizándome con ellas. Por ejemplo, sobre el concepto sociocultural del aprendizaje que sí enfatizaba el alumno que existía, lo comprobaba en clase en el día a día, así como lo cuestionaba con otros compañeros, sin encontrar tal aspecto de una manera tangible, aunque en un principio fuese una de las hipótesis de trabajo de esta investigación.

Siguiendo a LACE durante la investigación he trabajado sobre las cuestiones relativas al caso de estudio y no he trabajado sobre aspectos que no estuviesen íntimamente relacionados con el proceso de investigación.

Por ejemplo, por su relevancia, aunque en un principio el estilo del docente y su implicación en el fracaso escolar no estaba en mis objetivos, debido a la importancia del testimonio del alumno protagonista, lo incluí en la investigación por estar ligado con el éxito escolar cuando acontece un estilo docente antagónico.

Para dar mayor fiabilidad a la investigación existió una triangulación de los datos “para clarificar el significado identificando distintas maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno (Stake, 1994). Anteriormente he señalado que han existido dos tipos de observación del estudiante en el centro educativo, el realizado por mí –como investigador y docente- y el desarrollado por compañeros docentes. Además, como se indica durante la investigación, para dotarla de credibilidad y transferibilidad, se contrastaron los datos obtenidos a través de técnicas complementarias como la observación participante y la entrevista etnográfica.

En primer lugar, entrevisté al alumno protagonista de esta investigación. Posteriormente, crucé su información mediante la entrevista con su padre y, mi observación participante como docente.

Luego, al objeto de contrastar su visión, entrevisté a un alumno y a una alumna de su clase. Tras eso, y previa solicitud a los compañeros docentes que decidieron participar en mi trabajo, estos han realizado observación participante, y después fueron entrevistados.

He seguido en el trabajo los componentes que Huberman y Miles (1994) diseñaron para analizar la información obtenida y realizar una síntesis de la información:

La reducción de los datos desde el momento en que se obtienen, mediante la separación de unidades temáticas, la clasificación de elementos (categorización y codificación) y el agrupamiento mediante la creación de metacategorías.

En una primera lectura no se capta todo el significado posible de una información, y durante el proceso de triangulación es cuando he percibido los matices o distintas posibilidades interpretativas. Por ello, he recurrido a la triangulación interpretativa, contrastando las hipótesis que me iban surgiendo con otros analistas, como la tutora de este trabajo o compañeros de trabajo que no estaban mediatizados por la investigación.

Durante este trabajo de contraste se fueron haciendo evidentes algunos rasgos o bien reiterativos o bien relevantes para la explicación de nuestro caso, mediante la creación de categorías emergentes, siguiendo a Bardin (1986) cuya finalidad es la clasificación sobre temas, términos y hechos que han ido surgiendo durante la investigación del trabajo. Posteriormente, de acuerdo con los postulados de Flick (2012) las he realizado por codificación interpretando la información que poseía, ordenando las expresiones contenidas en los textos de acuerdo a las unidades de significado (palabras sueltas, estructuras sintácticas) con la idea de agregarles anotaciones y términos conceptuales.

Según Hernández Carrera (2014, 196) he optado por una codificación abierta, ya que de acuerdo a este tipo de interpretación, *“el investigador disecciona, fragmenta , segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes”*.

A fin de sistematizar la categorización, en este trabajo, reduzco el material textual mediante la analogía para agruparlos en categorías y así poder realizar el proceso de análisis e interpretación de los datos.

Para Pérez Serrano (2011) en la investigación en educación, esta fase es la más importante, ya que “llevará a tomar decisiones sobre la transformación de la realidad”.

La tarea de análisis de la información queda agrupada en las siguientes siete categorías:

1. Cercanía y afecto docente (o el valor de la palmadita en la espalda).
 2. El profesor que contagia (o el docente pasional).
 3. Buen ambiente y humor en clase (o la importancia de la risa en el aprendizaje).
 4. Apegado e identificación plenamente con su familia (o cuando la familia lo es todo).
 5. Éxito académico y utilidad del aprendizaje (o el carácter pragmático de la escuela).
 6. Esfuerzo por calificaciones altas (o el modo de retarse a sí mismo).
 7. No existe factor sociocultural salvo para el sujeto implicado.
3. Hallar conclusiones y redacción del informe

Siguiendo a Huberman y Miles (1994) la elaboración de conclusiones para construir significados sobre la investigación, con la comparación y contraste de datos con otras teorías; el hallazgo de temas específicos y arquetipos sobre aspectos concretos; el diseño de metáforas para reconocer relaciones o ambientes.

Comparé y contrasté los datos, para reconocer lo común y distinto, la búsqueda de patrones y temas concretos.

Redacté el informe siguiendo las indicaciones de Taylor y Bogdan (1986, 183 y ss.), teniendo en cuenta que este documento muestra lo aprendido durante el caso y tiene un lenguaje accesible, ya que será leído por un público amplio. El informe no estará completo hasta que no haya sido entregado y contrastado con los sujetos de la investigación, por cuestión ética y de mejora de la interpretación.

Sobre la duración del estudio de caso, siguiendo lo señalado por Stake (2010) no superó las siete semanas, duró seis, mientras que el trabajo de campo, cuatro.

En cuanto a la ética y la moral de la investigación, ambas han sido importantes en la realización de este estudio de caso, porque ha supuesto un espacio de relación entre los miembros participantes, teniendo que renunciar, por ejemplo, a los nombres y apellidos de los sujetos de la investigación a fin de garantizar su anonimato, al tiempo de que se sientan cómodos y su participación responda a los objetivos propuestos en este trabajo fin de máster.

Además, en todo lo que he observado, compartido y decidido he tenido en cuenta la ética, porque esto tienen consecuencias para cada uno de los participantes propios de la investigación.

Así, he establecido unos principios éticos fundamentales para promover la justicia de la investigación (Walker, 1989)

Siguiendo a Angulo y Vázquez (2003), los aspectos éticos fundamentales que he promovido en mi investigación son los siguientes:

- Respecto a la negociación, he obtenido el permiso de la dirección del centro para realizar la investigación. Tengo el compromiso de los padres de los alumnos, así como de los compañeros docentes que participan. También he negociado con ellos el informe final que luego les proporcionaré a cada uno mediante una copia escrita.
- Sobre la confidencialidad, creo en el anonimato de los sujetos que participan en la investigación, las informaciones si así se desea y la documentación que previamente no haya sido negociada.
- La imparcialidad respecto a diferentes puntos de vista o pensamientos.
- La equidad, de forma que la investigación no será usada para amenazar a un particular o un grupo.
- El compromiso con el conocimiento, asumiendo el compromiso de examinar hasta donde sea posible las razones y motivos sobre los hechos objetos de investigación.

Con la intención de informar a la directiva del centro donde trabajo de la investigación, según Angulo y Vázquez (2003), mantuve una reunión en la que abordé los siguientes aspectos: cómo era el tipo de investigación; la realización de la investigación a través del anonimato y la confidencialidad; el envío de una copia del informe final; el uso de distintas estrategias para la recogida de información; el trato equitativo a los sujetos de la investigación; y el diseño de un plan de trabajo.

5. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este trabajo, la muestra se reduce al análisis de un alumno de 4º de ESO, de origen marroquí, pero nacido en España, a fin de comprender los aspectos que inciden en su rendimiento académico. Este estudiante pertenece a un centro del municipio de Níjar, donde predomina la agricultura intensiva de invernadero.

El alumno ha sido escogido como objeto de investigación por su buena predisposición al aprendizaje, cuestión expuesta por el equipo docente en reuniones del instituto en el que trabajo, no tanto por las calificaciones, pues, según mis compañeros, como expondré en el apartado de análisis, lo consideran un buen alumno, con interés, pero no brillante académicamente, aunque en esto hay varias opiniones, puesto que algunos afirman que ven en él un estudiante con éxito en su futuro laboral.

Respecto a mi interés conceptual de estudio, considero relevante este alumno por los aspectos que he señalado en este apartado y en el anterior, así como por, además de ser hijo de inmigrante, dedicarse toda su familia a la agricultura, oficio preponderante en el municipio almeriense de Níjar.

También es informante en este trabajo el padre del estudiante. En un principio, también iba a entrevistar a la madre de este alumno, pero por su deficiente nivel de español, concentré la investigación familiar en la figura del marido.

Con la intención de confrontar la visión en clase del alumno, he seleccionado a una alumna y un alumno. La alumna, es según compañeros docentes, la mejor de la clase; de ahí que mi interés sea contrastar la visión del rendimiento académico de ella con la de él. Por otro lado, el alumno posee malas calificaciones, se lleva bien con el estudiante protagonista de la versión y nos permite otra versión de la investigación. Ambos forman parte del mismo grupo clase.

Por otro lado, he participado como docente en la investigación a través de la técnica de la observación participante.

Además, han colaborado en la investigación cinco profesores del equipo educativo, por ser los que más horas les imparten a la semana, en concreto de las materias de Matemáticas, Lengua castellana y Literatura, Historia, Física y Química e Inglés.

6. APLICACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

6.1. TEMPORALIZACIÓN DEL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En primer lugar, en abril me dediqué a realizar la actualización bibliográfica del trabajo, la elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión, así como la negociación con las partes implicadas y el diseño de la elaboración de estrategias de recogidas de datos.

En segundo lugar durante el mes de mayo, recogí y analicé los datos, analicé la documentación sobre el estudiante, hice el trabajo de campo y el posterior análisis y triangulación de la información.

Mediante la observación participante analicé los comportamientos, actitudes, formas de expresión del sujeto protagonista de nuestra investigación: un alumno marroquí de 15 años que cursa 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. Entiendo por observación participante como aquella estrategia a través de la cual se recoge información de forma sistemática y no intrusiva (Taylor y Bogdan, 1986). Estuvo tuvo lugar durante la primera semana de mayo.

Por otro lado, también tomé notas en el diario de campo de las sensaciones que se fueron desarrollando. Las notas tuvieron lugar durante todo el mes de mayo.

A su vez, para contrastar pedí a los compañeros docentes que acceden a colaborar conmigo en la investigación, que vayan tomando notas y fijándose en este alumno. Asimismo, aproveché las reuniones de departamento, sesiones de equipos educativos y de evaluación final para recabar información para este proyecto durante todo el mes de mayo.

También, comencé con las entrevistas etnográficas semiestructuradas y en profundidad, siendo el alumno el primero en ser entrevistado y, posteriormente su

padre. Tras ello, a fin de contrastar y triangular las informaciones obtenidas, entrevisto a dos alumnos de su clase. Estas tuvieron lugar durante el mes de mayo: el alumno marroquí y su padre, fueron entrevistados la primera semana; los alumnos colaboradores la segunda semana; y los profesores que participaron la tercera semana.

En las entrevistas incluí temas principales sobre los que detallo las cuestiones, a través de una planificación previa como guion inicial. Me refiero al concepto de profundidad señalado por Taylor y Bogdan (1984) como el contraste con los informantes para tratar de entender los puntos de vistas de los informantes.

Asimismo, utilicé otros documentos como los informes de su trayectoria y su expediente académico, para orientar y complementar el contenido de las entrevistas y de la observación.

En tercer lugar, entre el mes de junio y julio del presente año, redacté el informe descriptivo y analítico de esta investigación, las reflexiones en torno a la misma y ultimé la redacción de este trabajo.

A modo de síntesis en la siguiente tabla, expongo el cronograma de mi investigación:

Fase 1 (abril de 2015)	Fase 2 (mayo de 2015)	Fase 3 (junio de 2015)
<ul style="list-style-type: none"> - Actualización bibliográfica - Elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión. - Negociación con las partes implicadas. - Elaboración de estrategias de recogida de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la documentación. - Recogida y análisis de datos. - Trabajo de campo. - Análisis final y triangulación de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de investigación. - Reflexiones en torno a la investigación.

El posterior proceso de análisis de la información, por motivos puramente pragmáticos, lo expongo en el próximo apartado.

7. INFORME DE INVESTIGACIÓN

7.1 INFORME DESCRIPTIVO

A continuación expongo el análisis del contenido de mi investigación tras haber categorizado la información, mediante la exposición de ideas que han surgido durante el proceso de recogida de información:

1. Cercanía y afecto docente (o el valor de la palmadita en la espalda)

El alumno marroquí, protagonista de nuestra investigación, enfatizó que en su rendimiento académico e interés influía de manera significativa cómo le trataba el docente, la preocupación que muestra sobre él y la cercanía. Sorprendido, durante la entrevista, recordó la impresión que le causó el comentario de un profesor de Primaria cuando le dijo que *“quería que trabajara como un español, porque nunca había visto a ningún marroquí trabajar así”*.

Sobre estos aspectos, relató el interés que mostró una profesora que ya no estaba en el centro y que tuvo en 1º de ESO: *“era mi tutora y se preocupó mucho por mí. Cuando se reunían los profesores y el martes teníamos tutoría, me echaba una bronca si había suspendido un examen. En el segundo trimestre que me quedaron dos y vino mi hermana, fue un momento duro para mí porque me echó la peor bronca de mi vida: me dijo, cómo puedes ser que trabajas tanto en clase y de repente te queden dos, explicámelos. Se preocupaba mucho por mí. Era como una madre para mí”*.

Sobre este hecho, los dos alumnos que colaboran en la investigación afirmaron respectivamente que coincidían en que su interés en clase y su posterior éxito escolar, a través de su esfuerzo y rendimiento, estaban condicionados por cómo le trataba el docente y cómo se preocupaban. El alumno explicó que un profesor de Matemáticas le dejó salir durante un examen porque se encontraba nervioso al objeto de que se relajara: *“me sorprendió muchísimo. Confío en mí, cualquier otro me hubiera dicho que no,*

porque creería que me iba a sacar a una chuleta. A este profesor ni le tuve que pedir permiso. Me pidió que saliese del aula para hablar, me relajó y me dijo que entrase cuando estuviese relajado, y que no me preocupase por el examen”.

El padre de nuestro alumno marroquí recordó a la tutora de 1º de ESO de su hijo, porque él hablaba muy bien de ella en casa.

Por su parte, los profesores señalaron que es determinante, *“y más a estas edades” que los estudiantes muestran más interés si el trato y la preocupación por ellos es importante.*

En mi caso como docente, recuerdo que me explicó que no había podido asistir la semana pasada a clase por encontrarse enfermo. Le pregunté qué le había ocurrido y si estaba mejor, y además me decirme gracias, añadió: *“eres uno de los pocos profesores que me pregunta tanto cómo estoy”*. La frase se me quedó guardada.

2. El profesor que contagia (o el docente pasional).

Nuestro alumno marroquí comentó que el modo de dar clase de cada profesor y en especial la pasión que pone en clase para él es importante para estar más motivado.

A este respecto, señaló que su comportamiento en clase, en ocasiones, variaba en función del profesor. A modo de ejemplo, comentó la pasión que destilaba el profesor de Matemáticas en sus clases: *“él si no entiende algo te lo explica, y cuando ya le decimos que lo hemos entendido, nos lo vuelve a explicar por si acaso, para que nos quede claro”*. En cambio, afirmó que en clases de Francés no atiende de la misma manera, porque la profesora, *“no piensa en nosotros. Es una asignatura difícil, y aunque nos explica lo que no entendemos, lo hace con unas ganas que te las quita, porque te dice que es fácil, y dices para qué vengo yo aquí pudiendo estar en otro lugar”*. En este sentido, añadió: *“en Francés tengo que hacer en casa más esfuerzo, porque*

no me entero, me tengo que poner dos o tres tardes antes del examen; en cambio, en Matemáticas que es más difícil, con echarle cinco o seis horas tengo bastante". Señaló, a su vez, que de esta manera no le gusta dar clase.

Sobre el docente que imparte Matemáticas añadió: *"es uno de los más buenos que he tenido, porque además de darte clase, te motiva, te dice que sigas trabajando"*. En especial, sobre la cercanía de los exámenes destacó a modo de anécdota lo que le decía con frecuencia este profesor: *"yo he estado así, suspendí los exámenes como vosotros, y mira donde estoy ahora mismo, dando clase. Y por mi parte, me motiva mucho eso"*.

Sobre este tema, el padre apuntó haber mantenido alguna conversación con su hijo y que con el profesor de Matemáticas estaba encantado. Los otros dos estudiantes de la investigación, opinaron de la misma forma que su compañera, con la salvedad, de que ambos hablaron en general y no concretaron asignaturas.

Por su parte, los profesores estuvieron de acuerdo en que la preocupación por el estudiante y la pasión con la que se ejerce la docencia determinan significativamente la atención y el interés del alumnado.

3. Buen ambiente y humor en clase (o la importancia de la risa en el aprendizaje).

Durante la entrevista y mediante la observación participante, destacó la importancia del buen ambiente en clase y del humor, como elementos que a él lo motivaba para el estudio y para mostrar más atención por la materia. *"Hay clases en las que aunque esté cansado, me entran ganas de seguir dando clase. Me entran más ganas cuando me río en clase con el profesor y eso se contagia, te entran más ganas de dar clase"*. Señaló, en este sentido, que para él la relación docente-profesor está determinada por la cercanía: *"me gusta reírme con el profesor y hablar por ejemplo de fútbol. Entro a su clase sabiendo que es posible que me lo pase bien"*. Sobre ello, ejemplificó las clases de un profesor de Lengua y Literatura que tuvo el año anterior.

Su padre expresó que su hijo hablaba muy bien de algunos profesores y que lo veía feliz cuando comentaba alguna anécdota de clase.

Los dos alumnos coincidieron con su compañero totalmente. Uno de ellos, dijo: *“está claro, si te lo pasas bien, atiendes; si atiendes y te diviertes, te gusta dar clase y volver a ver al profesor, aunque haya que trabajar un poco”*.

Por su parte, los profesores señalaron el carácter alegre de nuestro alumno marroquí; en concreto, el profesor de Matemáticas destacó que *“es un niño alegre, muy vivaz, siempre tiene una sonrisa en la cara”*.

Como docente, recuerdo que un compañero suyo estaba triste porque creía que había hecho mal un examen. Le dijo que no se preocupara y que, hasta a los jugadores de su equipo de fútbol preferido les pasaba de vez en cuando. Su compañero contestó entre risas: *“eres un verdadero crack”*. Esta anécdota que puede no parecer significativa muestra para mí la sintonía que tiene este alumno no solo con los docentes como sus compañeros de clase y que esto, considero que influye: esa inteligencia emocional para saber entender los asuntos, relativizarlos y promover una buena sintonía en el ambiente de clase.

4. Apegado e identificado plenamente con su familia (o cuando la familia lo es todo)

Nuestro alumno durante la observación y en la entrevista se ha mostrado identificado con su familia, en especial con su padre y con su madre. Sobre su padre dijo que era *“como un hermano, como un amigo, no solo mi padre, para mí es mi referente”*. En cuanto a su hermana, hizo memoria y expuso que cuando pequeño veía cómo estudiaba *“y la envidio mucho”*, porque *“es muy trabajadora. Ella me crió a los cuatro años y me ha enseñado muchas cosas”*.

Asimismo, afirmó sentirse querido en casa: *“se preocupan un montón por mí”*.

Reflexionando sobre la importancia de su familia, explicó un hecho que para él le cambió la vida para ver el estudio de otra forma a como lo estaba haciendo antes,

y que a partir de ahí cambió la forma de encarar el estudio: *“en segundo de la ESO vi a mis padres que tenían problemas de tanto trabajar en el invernadero y que iban todos los días, salían de mi casa a las cinco de la mañana y volvían a las nueve de la noche destrozados, y que seguían levantados por nosotros para traernos todo lo que queríamos. Y pensé, basta ya de hacer el gilipollas, vamos a estar atentos y ponte a trabajar. Eso es lo que me ayudó”*. Indicó que estudia para sentirse *“orgulloso”* de sus padres y tener un buen futuro laboral: *“quiero devolverles a mis padres lo que han hecho por mí”*.

Sobre las expectativas académicas y laborales expresó: *“pienso como mis padres, ellos prefieren que trabaje en una oficina, que me despierte a las siete de la mañana, esté en una silla y haga cosas fáciles, en lugar de salir a las cinco de la mañana y cuenta tenga cierta edad estar destrozado”*.

A continuación, añadió una anécdota que le explicó a su padre, que a él lo marcó y que se repite cuando le fallan las fuerzas a la hora de estudiar para un examen o hacer una tarea: *“mis padres cuando tenían la tierra, cuando suspendía algún examen o hacía algo mal en el instituto, me decían, quiero que vengas conmigo. Al final del día, me decía: ¿prefieres sentarte en una silla y dar clases seis horas o irte al invernadero y trabajar siete u ocho horas duro? Y yo decía, las clases, mejor”*. Apostilló, acto seguido, *“eso me lo dicen todavía”*.

Por otro lado, expuso un hecho que le ocurre con bastante frecuencia: *“cuando estudio después de entrenar –al fútbol –, aunque esté cansado, me digo que yo puedo, que mis padres están ahí detrás, que tengo que estudiar”*. Pese a que hay momentos de enorme cansancio, afirma que *“veo que mis padres están ahí jodidos y pienso que yo puedo, que están confiando en mí y tengo que trabajar”*.

Acto seguido, afirmó que para el estudio y su rendimiento académico le influía decisivamente su vida personal: *“me motivan más las cosas personales que yo tengo en mi vida que las cosas del instituto”*.

Su padre, cuando fue entrevistado, indicó que su hijo era “*muy bueno*” y que con él “*nunca hay problemas. Él siempre hace las tareas, es muy responsable*”. Le recordé la anécdota de cómo su hijo cambió su forma de estudiar, y emocionado sentenció en un débil español: “*tiene el corazón igual que le cabeza. Le pone mucho interés. Es muy bueno, más que el caramelo*”. Sobre la unión familiar destacó que su hijo piensa igual que toda la familia.

Sus compañeros que participan en la investigación afirmaron desconocer el motivo de este cambio. Ella añadió que entre segundo y tercer curso, la actitud y el interés de él fue distinta, “*fue a más, parecía un compañero distinto*”.

Los profesores indicaron que no conocían tal anécdota, pero corroboraron que “*siempre ha sido un alumno muy educado y muy familiar*” por lo visto en clase. Uno de ellos que le había dado el año pasado señaló que había dado un cambio, según le explicaron compañeros docentes, pero apuntó que en el aula no había visto que el motivo podía ser ese.

Uno de los profesores aseveró que su comportamiento, esfuerzo en clase, interés y rendimiento académico se debe a superarse y a las expectativas laborales que tiene. Recordó que una vez en clase le dijo el alumno que no quería volver a Marruecos en un futuro y que “*si pudiera, no le importaría tener que irse a algún país europeo para trabajar como están haciendo muchos jóvenes ahora si en España no mejoran las cosas*”.

El profesor de Lengua y Literatura manifestó creer que este alumno se esfuerza para tener un mejor futuro laboral: “*él ya es muy consciente de que su futuro laboral depende de tener un buen nivel de estudios, y me refiero a estudios universitarios*”.

Su profesor de Matemáticas expuso que se esfuerza académicamente “*porque entiende que es necesario para su futuro. Él es bueno y sabe cuál es el camino que para ir hacia adelante*”.

Por su parte, la profesora de Historia afirmó que este chico *“es de los más maduros de la clase”* y añadió que *“se toma muy en serio su educación”*, pues *“en conversaciones que he mantenido, sabe que si no estudia, no va a tener buen futuro laboral y que, seguramente, trabajará en el invernadero”*.

Sobre el hecho de si nuestro alumno objeto de investigación estudia para que sus padres se sientan orgullosos de él, los profesores precisaron que se esfuerza *“por sus padres y también por él mismo”*.

5. Éxito académico y utilidad del aprendizaje (o el carácter pragmático de la escuela).

Nuestro alumno durante la observación y en la entrevista ha reflexionado sobre su modo de aprender y ha dado a entender que en su rendimiento académico y en el interés mostrado en clase influye la utilidad de los contenidos que va asimilando, es decir, la aplicación práctica de los mismos, al tiempo que comprender el proceso. *“En Matemáticas, por ejemplo, aprendo una cosa y como dice el profe tienes que saber por qué se produce el cálculo, entender las cosas. Me gusta saber las razones de las cosas y luego ver que ocurren en la vida real de alguna manera”*.

Añadió un motivo más sobre este asunto, que son las sensaciones que tiene cuando la tarea: *“me gusta retarme a mí mismo, ver que soy capaz de hacer lo que me está costando trabajo y no entiendo”*. Admitió que en algunas ocasiones no había hecho la tarea, pero que por lo general intentaba hacerla porque eso lo hacía sentir mejor.

Su padre, al respecto, aseveró que su hijo es *“muy responsable”* y que *“solo ve la televisión si no tiene nada que hacer, si no se dedica a los estudios: así es siempre”*. En un débil español, expresó que a su hijo le gusta entender lo que aprende.

Los alumnos, por su parte, indicaron que en clase muestra interés por comprender qué es lo que se está impartiendo. En concreto, su compañera reconoció que solía preguntar en clase con frecuencia y que mostraba satisfacción cuando comprendía el contenido después de la explicación. En cambio, su compañero señaló que veía su comportamiento e interés como “*normal*”.

Los profesores subrayaron que este adolescente inmigrante es uno de los mejores de este año académico, y que le gustaba proyectar el contenido aunque fuese abstracto con la realidad, inclusive en clases de Literatura. La profesora de Historia, añadió otro matiz, señalando que le llama la atención “*su interés por mejorar constantemente y su preocupación por las materias en las que no consigue brillar*”.

A través de mi observación participante y con las anotaciones que he realizado en mi diario de campo he hallado aspectos que corroboran la versión del alumno. En mis clases de Ética es uno de los habituales y en algunos momentos el único, en plantearme cuestiones espinosas de actualidad. Cuando estábamos en clase reflexionando sobre el concepto de empatía formuló que casi nadie se ponía en la piel de los musulmanes al decir, a las pocas horas del accidente aéreo del piloto que se estrelló contra los Alpes franceses, que podía ser un musulmán. Le gusta dejar a un lado la abstracción de los contenidos teóricos y visualizar de qué forma ese contenido está presente en su vida diaria.

Recuerdo que en otro momento de clase al hablar sobre el racismo me sorprendió su comentario: “*profe, pues yo creo que todo el mundo es racista de alguna manera y a veces porque no quiera, porque nos han enseñado a desconfiar, aunque nos parezca una tontería*”.

En una sesión de guardia en mi instituto, me explicó que el concepto de discriminación y racismo que habíamos visto en clase, él lo veía en el asunto de Charlie Hebdo. Agregó: “*solo en clase de Ética hemos podido hablar libremente del tema. El resto de profesores no ha querido. Siento que es una forma de*

discriminación, porque me gusta exponer mi opinión sobre cosas que tiene que ver con lo que vemos en el instituto". En este sentido, detalló: *"si en Literatura me enseñan una metáfora y la veo en un anuncio o un libro, me gusta compartirlo para ver si me equivoco o tengo razón, y aquí me pasa lo mismo"*.

6. Esfuerzo por calificaciones altas (o el modo de retarse a sí mismo).

Otro aspecto que rodea al rendimiento académico de nuestro alumno marroquí de quince años y que de manera indirecta ya ha sido mencionado, es el esfuerzo y superación personal por sacar calificaciones altas. Durante la entrevista, recordó un momento que le ocurrió en segundo de ESO cuando las notas del primer trimestre fueron en casi todas las materias un seis, mientras que en la segunda evaluación, la mayoría fueron calificaciones de sobresaliente: *"cuando veo mis notas bajas me digo, la tengo que superar como sea. Tengo que llegar al sobresaliente, al diez"*. Al respecto, indicó la alegría al obtener esta calificación y aseveró que se retaba a sí mismo para conseguir una puntuación alta: *"tengo que hacer las cosas por mí, quiero sacar algo bueno para estar feliz y contento"*.

Incluso llegó a comentar que en ocasiones se había fijado en las notas de una compañera para superarla: *"eso me ocurrió en segundo de ESO en Matemáticas e Historia con una compañera. Le decía, cómo puedes sacar más que yo, y me decía a mí mismo: tengo que seguir estudiando; y me picaba"*. No obstante, a continuación, dijo que había cambiado su opinión y que, ahora, dos años después, *"solo pienso en mejorarme a mí mismo"*.

Sobre la realización de las tareas, aseveró no entender a los compañeros y compañeras que no se esfuerzan, aduciendo que *"están desperdiciando una oportunidad"*, cuestión que explicó detalladamente: *"si tú tienes la oportunidad de aprender cosas nuevas, ¿por qué no la aprendes?"*.

Su padre aseveró que su hijo es como su hermana mayor, *"un modelo"*, y que se sentía muy orgulloso de ambos, porque se esforzaban mucho: *"él lo tiene en la cabeza muy claro"*.

Sus compañeros indicaron que se esforzaba mucho en clase, aunque su amigo reconoció que había días en los que no hacía toda la tarea y se sorprendió por las notas que sacaba: *“yo no hago mucho porque soy muy flojo, pero él en las clases no veo yo que se mate a trabajar, pero luego en los exámenes y en las notas, son todas buenas”*. En cambio, su compañera, que coincide en dos asignaturas más que su compañero, dijo que se esforzaba bastante y que cuando tenía dudas sobre cómo hacer los ejercicios era de los primeros a quien le preguntaba.

En el grupo de profesores, estos afirmaron que es un alumno muy competitivo y que trabaja para superarse constantemente. Uno de ellos, el de Física y Química, apuntó que en clase *“tiene muy buena actitud, no se le escapa un detalle. Está muy bien educado y siempre se dirige a mí con mucho respeto”*.

El profesor de Matemáticas manifestó que este alumno *“se interesa por sacar buena nota”* al tiempo que ser un buen estudiante, aunque matizó las palabras de sus compañeros, razonando que *“un niño de quince años no estudia para superarse: eso se obtiene en la madurez. Él estudia porque entiende que es necesario para su futuro, él es bueno, y no es tanto que esté luchando, sino que sabe lo que tiene que hacer”*.

La profesora de Historia, en cambio, aseveró que muestra mucha expectación por saber la calificación tras la nota de un examen y que en ocasiones muestra inseguridad cuando se acercan los exámenes: *“siempre quiere que le deje más días para estudiar, y después, lo hace muy bien, aunque no le haya dejado más tiempo”*. Recordó que este estudiante expresa mucho su alegría cuando ve un examen con muy buena nota. A modo de anécdota, detalló: *“en la segunda evaluación me dio las gracias porque tenía un diez, y le dije que no tenía que darme las gracias, que el diez lo había sacado él con su esfuerzo. Se le iluminó la cara y sintió un poco de vergüenza. Le gusta superarse”*. Sobre la superación, esta docente ejemplificó un hecho que le marcó significativamente, pues durante la época de la celebración del Ramadán, nuestro estudiante objeto de estudio de caso único, jugaba al fútbol en el recreo, y debido al calor, esta profesora lo llamó

y le recomendó que dejase de jugar porque se podía deshidratar, a lo que al alumno respondió: *“es que quiero comprobar hasta dónde soy capaz de llegar”*.

En clase he visto cómo, con frecuencia, me ha preguntado la nota previsional que tenía durante el trimestre, pues mediante la aplicación del iPad de cuaderno del profesorado se puede calcular rápidamente. Asimismo, cuando he planteado trabajos y actividades en clase es de los que habitualmente repregunta cuando tiene dudas sobre la extensión del trabajo o los detalles de en qué consiste. En los primeros días de clase, recuerdo que me preguntó cuáles eran los porcentajes de calificación de la asignatura. Por lo general, no es habitual que un alumno pregunte eso, aunque esté interesado. Es más frecuente que pregunten sobre si se aprueba con más de un cuatro o a partir de qué nota numérica hago media para calcular el aprobado trimestral.

7. No existe factor sociocultural salvo para el sujeto implicado.

Un último aspecto recogido mediante la categorización es la posible existencia de un factor sociocultural en el esfuerzo y rendimiento académico de este alumno y, posiblemente en el de otros estudiantes hijos de inmigrantes. Nuestro alumno cree que hay un factor cultural, porque expone que la familia de sus amigos musulmanes son como la suya, *“están todos muy unidos”* y *“se esfuerzan para ser alguien en la vida”*. No obstante, añade el matiz de que sus compañeros y él mismo se esfuerza *“para no acabar trabajando con el invernadero”*, por lo que puede colegirse más un factor de expectativas laborales que condicionan y promueven el rendimiento académico, que un factor sociocultural. No obstante, de los alumnos que más se esfuerzan en clase, reconoce a seis estudiantes, de los cuales, cuatro son musulmanes. Él considera que los marroquíes *“aunque parezcan que no trabajan nada, no se esfuerzan mucho”*.

Su padre cree, por su lado, que su hijo al igual que los otros que tiene, se esfuerzan por ser alguien en la vida, y tener un mejor trabajo que sus padres.

Los alumnos que participan en la investigación, unánimemente, no consideran que por factores culturales, nuestro alumno marroquí se esfuerce más. Su compañera afirma: *“veo que trabaja mucho, pero no creo que sea por eso, sino porque le gusta superarse, es un buen estudiante y un buen compañero”*. Por otro lado, el otro compañero apuntó en la misma línea, y añadió, *“si fuera por motivos culturales, ¿por qué los otros marroquíes no estudian nada?”*.

Los profesores, a excepción de la profesora de Historia, aseveraron que no existía un componente sociocultural en el esfuerzo de este alumno. De forma específica, el docente de Matemáticas aseveró: *“no lo hay, solo es un niño bueno que se esfuerza”*. Por su parte, la docente que imparte Historia sí creyó ver un factor cultural en su rendimiento académico, *“por el hecho de que él sabe por experiencia que su familia está pagando un precio muy alto por haber venido a España para tener una mejor vida, y él no está dispuesto a desperdiciar esta oportunidad”*.

En cuanto a mi observación, reconozco que al principio de la investigación mantenía la hipótesis de que parte de su atención, interés y motivación partía de la consideración que en su familia, en su entorno, y, probablemente de forma cultural, se le añadía un valor extra a la Educación y al hecho de estudiar. No obstante, después de triangular la información con parte de los miembros implicados, me llamó la atención la reflexión realizada por su compañero descartando este aspecto y preguntándose cómo era posible que si fuese así, otros marroquíes no sacasen buenas notas. Así que, me he dado cuenta que parte de mis anotaciones en el diario de campo al principio estaban condicionadas por la atención que despertaba el hallar los aspectos que rodean el aprendizaje, rendimiento y logro escolar del alumno. Por lo que, concluyo que el factor sociocultural no está en su caso presente, sino más bien la idea de lograr el éxito escolar y un buen currículo académico para destacar y obtener en el futuro un buen puesto laboral, estando, por tanto, esto relacionado con las expectativas académicas, aspecto tratado con más detalle anteriormente en este apartado.

7.2. INFORME ANALÍTICO

En primer lugar, he analizado durante esta investigación que a este alumno le preocupa el trato del docente, la preocupación y la cercanía que este muestra en sus clases, siendo un elemento clave que promueve una mayor motivación y rendimiento académico.

Damasio (2003) ha señalado que las emociones y los sentimientos están vinculados con el pensamiento y los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. Además, Shechtman y Leichtenritt (2004) destacan el concepto de *enseñanza afectiva* para referirse a la importancia de las emociones en la educación y considera positivo el valor que le añade al aprendizaje, así como respecto al crecimiento personal de los estudiantes.

Para García Cabrero (2009, 4) esta *enseñanza afectiva* “toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales”. A este respecto, la sintonía alumno-docente es significativa, pues “las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que estos experimentan por parte de aquellos”. (Alonso Tapia, 2005, p. 213).

Ginsberg (2007) manifiesta que la cercanía del docente promueve el vínculo entre docentes y estudiantes fomentando así el proceso cognitivo, afectivo y la motivación.

En segundo lugar, he comprobado cómo influye en su rendimiento académico y logro escolar el modo de impartir clase de los docentes, la pasión y la implicación con la que ejercen su oficio profesional. Y así, relató nuestro sujeto de investigación cómo la forma distinta de entender su oficio de los profesores de Matemáticas y Francés, respectivamente, le condicionaba a la hora de sentirse a gusto en clase y rendir, posteriormente, en el trabajo fuera del aula.

Day (2006, 216) en su investigación expone que *“los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos”*. Añade que *“se preocupan profundamente por ellos. Les gustan. También se preocupan por cómo y qué enseñan y quieren aprender acerca de ambas cosas con el fin de ser y seguir siendo algo más que docentes competentes”*. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) creen que es imposible que un estudiante se preocupe por el aprendizaje si el docente no está motivado, así como no posee un bagaje profesional y de conocimientos suficiente.

En tercer lugar, he asimilado que el buen ambiente en clase y, en especial, el humor y la buena sintonía entre docente y profesor, a este alumno le hace sentirse más motivado en clase y encarar con más esfuerzo y probablemente con más éxito escolar la materia.

Alonso Martín (2007) expresa la necesidad del docente de conocer y comprender el clima social del grupo, así como fomentarlo en el grupo a fin de promover un mayor rendimiento de sus estudiantes. Así, cree que el clima refleja cómo los estudiantes y los profesores entienden la enseñanza, siguiendo las aportaciones de Hoy, Tarter y Kottkamp (1991). Por otro lado, la misma autora formula que el buen ambiente en clase supone un cambio en la relación entre el docente y el alumnado.

Por su parte, Alonso Tapia (1997, 16) reflexiona sobre un aspecto añadido a tal asunto, el clima motivacional que se crea en el aula, el cual según él *“se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro”*.

En cuarto lugar, he observado y estudiado cómo este alumno está muy identificado con su familia, al compartir la misma visión de la educación, y se

esfuerzo, en gran medida, para que se sientan orgullosos de él buscando así la aprobación familiar, ya que tanto su familia como él comparten las mismas expectativas académicas para su futuro. Él destaca el continuo apoyo de su padre y de su madre. A este respecto, es muy notoria la importancia en su esfuerzo y éxito escolar las expectativas académicas que tiene sobre su futuro. Se observa que el estudiante se esfuerza porque le ve sentido a la formación como medio para tener un buen trabajo pasados unos años.

Además, los aspectos socioeconómicos que rodean a la dura vida familiar que el alumno ve a diario en su casa lo motiva para esforzarse en su tarea de estudiante, incluso le da fuerzas extra en esos días en los que está más cansado de lo habitual, como relata en el apartado anterior. Él quiere tener un trabajo que nada tenga que ver con el esfuerzo físico y humano que están realizando su padre y su madre.

Ruiz Román y Merino Mata (2009) en su investigación señalan que un nivel socioeconómico bajo promueve un mayor interés en el estudio como medio para esforzarse y en un futuro tener una buena formación.

Alonso Tapia (1996) remarca la relación entre las características del contexto que rodea al alumno, que en este caso es su familia, y la del alumno.

Como reflexiona Alonso Tapia (2005, 1), las metas o expectativas condiciona el significado que le da al aprendizaje, y, por otro lado, que el esfuerzo que le dedica a la tarea académica le hace presentir *“que le va a llevar a lograr los aprendizajes perseguidos, considerándose capaces de superar las dificultades”*.

Sobre la vinculación de las metas académicas, la motivación, el rendimiento y el esfuerzo, González y Tourón (1992) formula que en este proceso están presentes en los estudiantes las creencias de estos sobre sus propias capacidades a la hora de mostrar más o menos rendimiento en una tarea, y que esto influye en sus ideas de éxito o fracaso. Asegura que tener estas creencias determina de gran manera la elección de las tareas o cómo las comienza; de ahí que este hecho derive a

conceptos como la constancia, la persistencia y el esfuerzo, ideas que influyen en el rendimiento académico.

Torío López (2004) reflexiona sobre la importancia del apoyo familiar a sus estudios y valora la importancia de que el estudiante perciba ese interés.

Cerezo, Casanova, De la Torre y Villa (2011) investigan sobre los estilos educativos parentales y cómo esto influye en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. En su trabajo indagatorio con cuatrocientos sesenta y ocho alumnos y alumnas de etapa educativa con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, en la que tuvieron en cuenta las calificaciones del curso anterior y el estilo de los padres, los autores subrayan la importancia de la implicación paterna en el estudio de sus hijos e hijas, además de explicitar que el aprendizaje autorregulado *“incide positivamente sobre el logro académico de los alumnos”* (Cerezo *et al*, 2011, 1).

Algunos autores como Brunner y Elacqua (2003) creen que el entorno familiar y sus circunstancias son las principales predictores del rendimiento académico del estudiante.

Garreta (2011) expresa que las expectativas académicas de los padres inmigrantes respecto a sus hijos e hijas condiciona en gran medida las actitudes que ellos toman ante la educación.

Los trabajos de Loui (2004) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007) ponen de manifiesto que los padres inmigrantes tienen altas expectativas académicas respecto a la educación de sus hijos y valoran en gran medida a los centros educativos. Rodríguez (2010) en su estudio sobre el éxito académico de los estudiantes inmigrantes, afirma siguiendo a Chen (2001, 111) que *“el rol de las expectativas de los padres sobre el éxito académico ha sido ampliamente aceptado”*, y señala que este hecho es *“independiente del nivel socioeconómico y étnico”*.

Por otro lado, Gómez (2007) en su estudio sobre las expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de Secundaria en la comunidad de Madrid, expone que las expectativas familiares y la actitud de las familias inmigrantes condicionan y se reflejan en sus hijos, además de condicionar el éxito académico de las segundas generaciones.

En quinto lugar, destaca que el alumno, desde que cambió en segundo de la ESO a raíz de una anécdota, tiene una notable preocupación por obtener calificaciones altas como medio para superarse, así como retarse. Es especialmente significativo, el comentario realizado tras la sugerencia de la profesora para que dejase de jugar ante el asfixiante calor un día de instituto, pues el estudiante aseveró que se estaba probando para ver hasta dónde podía llegar. Siguiendo a Bacete y Betoret (2000), su rendimiento depende de la capacidad que él tiene de sí mismo.

Staton (1973) subraya que el alumno se esfuerza para obtener buenas calificaciones, pero no que es no la única razón por la que estudia, como el interés por el contenido.

Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2011) en su investigación sobre la motivación de los jóvenes en el nivel medio superior concluyeron que entre los motivos para estudiar de los adolescentes está formarse para obtener un empleo bien remunerado en un futuro, el interés por el aprendizaje y la superación personal, entre otros rasgos.

Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González (1998, 1) subrayan que actualmente gran cantidad de investigaciones demuestran que la implicación activa del estudiante en el aprendizaje es mayor cuando es consciente de sus propias capacidades, afectando esto a la obtención de calificaciones altas y al rendimiento académico. Sostienen estos autores que esta implicación motivacional *“influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha al abordar las tareas como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles”*.

En sexto lugar, destaca la no existencia de un componente sociocultural en su esfuerzo. Si bien, tanto su padre como él afirman darle importancia a la Educación para su formación; los profesores, por lo general no vislumbran ese aspecto en su esfuerzo diario. Además, la docente de Historia al hablar de factor sociocultural se refiere más a la dura vida familiar y al esfuerzo de la familia que a un componente propio de la idiosincrasia de los musulmanes; por lo que, afirmo que no existo tal componente en su esfuerzo.

Por último, a modo de síntesis de todas los aspectos mencionados como conclusiones, subrayo la dura vida familiar, la identificación con los valores de su familia y las expectativas académicas y laborales como los rasgos que de manera significativa inciden en su rendimiento escolar, al ser los aspectos que de forma más reiterativa se han desarrollado durante la investigación, además de ser datos contrastados mediante la triangulación de la información.

8. REFLEXIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

A continuación, expongo aquellas reflexiones que enriquecen este trabajo fin de máster y que han tenido lugar desde el planteamiento del mismo hasta la finalización.

La opinión del estudiante marroquí de quince años, protagonista esta investigación y del estudio de caso único, en gran medida, como se expone en el apartado anterior, corresponde con la de su padre, aunque este en la entrevista y colaboración con el trabajo no ha aportado muchos matices al mismo, principalmente por su irregular dominio del español. En un principio, su mujer iba a participar en la investigación, pero decliné tal opción al enterarme de su escaso y casi nulo dominio de nuestro idioma, pues, cuando acudí a tutoría al instituto, necesitaba de su hijo para que ejerciese de traductor, hecho que, en mi opinión, podía restar una enorme validez y fiabilidad al testimonio y, por tanto a la investigación aquí presente.

Esta investigación me ha supuesto adentrarme en las entrañas del proceso aprendizaje de este estudiante al cual he impartido clase durante todo un año académico y, de esta manera, ha sido una experiencia bastante enriquecedora, ya que me ha permitido conocer los entresijos (vida personal, circunstancias familiares, pensamientos sobre el hecho de aprender, sobre sus compañeros...) que rodean al aprendizaje y al rendimiento académico y que son difíciles de percibir solo con la observación en el aula. Asimismo, este trabajo ha sido también otro modo de acercarme de una manera distinta a los otros estudiantes que participan en la investigación, así como los compañeros docentes.

En este sentido, tengo que señalar que de los dos alumnados entrevistados y analizados mediante la observación participante, el primero no me ha aportado mucha información relevante por lo escueto de los razonamientos aportados, así como por no apreciar detalles significativos y profundos sobre el comportamiento de su compañero, protagonista de esta investigación. En cambio, sí han sido muy útiles las aportaciones sobre este compañero.

Del grupo de profesores, uno de los no ha entrado en muchos detalles al describir el comportamiento del alumno marroquí; no obstante, ha sido relevante su observación participante y la colaboración del resto del profesorado.

Por su parte, he tenido una gran colaboración por parte del centro educativo (personal de administración, de servicios y miembros de la junta directiva) y una total disponibilidad para la investigación, así como por el interés que han demostrado por la misma.

Por último, en este apartado quiero señalar que el andamiaje teórico y metodológico de este trabajo fin de máster me ha supuesto comprender mejor el caso objeto de estudio y adentrarme con profundidad en las investigaciones sobre el tema y, de forma significativa, en los aspectos que inciden en el proceso aprendizaje del estudiante, mejorando así mi praxis como docente.

9. BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf

Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25(2), 389-402.

Alonso Tapia, J. (1996). La motivación en el aula. Madrid: PPC.

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebé.

Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos *En* Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-221). Madrid: Secretaría General Técnica.

Alonso Tapia, J.. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *En: Psicothema*, 17(Número 3), (pp. 404–411).

Andión Herrero, M. (2006). La inmigración no hablante de español en España: situación y características. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 1, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 7-24. ISSN: 1886-2438.

Angulo, Felix, y Vázquez, Rosa. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.

Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.

Barraza M. A. (2007). *El Estrés de Examen*. *Psicología Científica.com*

Barrientos, J. y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Archivos de economía, DNP, No 159. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de:
http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/documentos/DEE/Archivos_Economia/159.PDF

Berrocal, P. F., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.

Brunner J.J. y G. Elacqua (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan

Cabrera, P., y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 14, 1-14.

Cabrero, B. G., y Completo, T. C. T. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria UNAM. México*, 10(11).

Caine, R. N. y Caine, G. (1998). Building a bridge between the neurosciences and education: Cautions and possibilities. *NASSP Bulletin*, 82(598), 1-8.

Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.

Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona: Fundación CIDOB.

Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*, (104), 11.

Carabaña, J., y Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. [libro electrónico] Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Recuperado el 5 de julio de 2015 de: http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf

Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.

Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado el 10 de julio de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

Cavero, M. A. B. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, (340), 379–414.

Cerezo, M., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., y Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).

Checa, F. (2003). Inmigración y diversidad en España. Una aproximación desde el extrañamiento cultural. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 33.

Chen, H. B. (2001). Parents' attitudes and expectations regarding science education: comparisons among American, Chinese-American, and Chinese families. *Adolescence*, 36(142), 305-314.

Cobo, E. R. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, (1), 31–62.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 4º, 131-142

Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20. The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.

Damasio, A. R. (2003). Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain. Harcourt, New York. London: Heineman.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Madrid: Narcea Ediciones.

De Miguel, C. R. (2015). *Claves para el éxito de alumnos inmigrantes: la implicación de los padres y el apoyo escolar*, Recuperado el 15 de junio de 2005, de <http://educalab.es/-/claves-para-el-exito-de-alumnos-inmigrantes-la-implicacion-de-los-padres-y-el-apoyo-escolar>

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro : informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO. Retrieved from <http://localhost:8080/jspui/handle/123456789/1847>

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.

Díaz Aguado, M.J. (1995). *Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Proyecto de investigación*. Madrid: CIDE.

Díaz R. F. (1995). La Predicción del Rendimiento Académico en la Universidad: Un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Universidad de Salamanca, N. 13, pp. 43-62.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1, (2). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/55110208.pdf>

Esteban Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: un estudio de caso con una familia de origen marroquí. © *Revista de Investigación en Educación*, 2012, vol. 10, núm. 2, p. 21-34.

Feito Alonso, Rafael. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50, 131-151, Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie50a07.htm>

Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones de habla hispana*. (Sexta Edición) México: McGraw Hill.

Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 7, 33-44.

Fernández-Batanero, J. M. (2005a). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(11), 7-18.

Fernández-Batanero, J. M. (2005b). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero, ¿cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, G., Yedaide, M. M., y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188.

Gairín Sallán, J., y Iglesias Vidal, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de educación*, (48), 233-252.

García Cabrero, B. Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria. UNAM*, México, 10, (11).

García N., C.R. (2005) Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, N 11, págs. 63-74.

Garreta Bochaca, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *InPapers: revista de sociologia* (Vol. 96, pp. 0205-223).

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.

Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: What students can see from Faculty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1).

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Gómez, R. G. (2007). Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de Secundaria en la Comunidad de Madrid. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (22), 113-145.

González MC y Tourón J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.

González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., y García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

González, A. E. M., Saura, C. J. I., Rodríguez, J. A. P., y Linares, V. R. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 8(20), 111-138.

González, M. C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Eunsa.

González, R. C., Aranda, D. R., y Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

Hernández, J., y Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología educativa*, Vol 5, No 1, pp. 27- 40.

Hoy, W.; Tarter, C. y Kottkamp, R. (1991). *Open Schools/healthy schools:measuring organizacional climate*. Newbury Park, CA: Sage.

<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estres-de-examen.html>

Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (23), 187-210.

Huberman, A. M y Miles, M .B. (1994). Data management and analysis methods (p. 428-444). En Deniz, N. K. Y Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*, London: Sage.

Huertas, J. A. (1997). Motivación. *Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.

Ioé, C. (2003). Alumnas y alumnos de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 63-68.

Izquierdo, R. M. R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1).

Jalón, M. J. D. A. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 21- 48

LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Universidad de Cádiz. Recuperado el 10 de julio de 2015 de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

Lafon, M. I. M., del Campo Sorribas, J., Esteban, M. P. S., y Martí, A. S. (2013). Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de secundaria de procedencia extranjera. In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 67-75).

Linares, J. J. G., Fuentes, M. D. C. P., Ruiz, M. I., Castro, F. V. y Martínez, F. M. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.

Lozano, A. B., do Nascimento Mascarenhas, S. A., Blanco, J. C. B., Rioboo, A. M. P., y Enríquez, E. B. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica*, 1(1), 9-57.

Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Martínez-Hernández, A. C., y Valderrama-Juárez, L. E. (2011). Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Nova scientia*, 3(5), 164-178.

Martínez, L. N., Gironés, G. T., y Gómez, C. G. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 13(1), 69–87.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*. Recuperado el 10 de junio de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2014/i14ceepdf.pdf?documentId=0901e72b81b5c835>

Montes, I. C. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Grupo de estudios en economía y empresa. Departamento de desarrollo estudiantil. Colombia: Universidad. Eafit.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Nieuhaus, K., Adelson, J. *School support, parental involvement, and academic and social-emotional outcomes for english language learners*, 2013, consultado el 10 de julio de 2015, a través de <http://aer.sagepub.com/content/51/4/810.abstract>

Núñez Pérez, J. C. y González-Pianda García, J. C. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., García Rodríguez, M. S., González-Pumariega Solís, S., Rocas Montero, C., Álvarez Pérez, L., y González Torres,

M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1).

Ogbu, J.U. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In Weiss, L. (Ed.), *Class, race and gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York. State University of New York Press.

Olmos Alcaraz, A. (2009). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/2591>

Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 87 (pp. 253-268).

Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academia context: an outline*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html> (2015, 15 de junio).

Palomares Ruiz, A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 339-364.

Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10(1), 144-168.

Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes, I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.

Porthé, V., Amable, M., y Benach, J. (2007). La precariedad laboral y la salud de los inmigrantes en España: ¿qué sabemos y qué deberíamos saber. *Arch Prev Riesgos Labor*, 10(1), 34-39.

Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.

Reyes Ladislao, S. (2001, junio 4). El Bajo Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. Una aproximación a sus causas ||, Recuperado el 10 de julio de 2015 de: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Junio04/abr.html>

Reyes Tejada, Y. N. (2003). Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM. Recuperado el 10 de julio de 20215 de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2003/reyes_ty/html/index-frames.html

Rodríguez, R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes: Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13 (1).

Ruiz Román, C. , y Merino Mata, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 6.

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, (339), 859-881.

Sales, M. J. M. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientación, propuestas y experiencias* (Vol. 183). Graó.

Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.

Schechter, S. R. y Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as resource*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Shechtman, Z. y Leichtentritt, J. (2004). *Affective teaching: a method to enhance classroom management*. University of Haifa, Israel *European Journal of Teacher Education*, 27 (3) pp. 323-333

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Staton, T. F. (1973). *Cómo estudiar*. México: Trillas.

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (2007). Education, en Waters, M. C. y Ueda, R. (eds) *The New Americans. A guide to immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 243-257.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Paidós). Recuperado el 10 de julio de 2015 de: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1216?show=full>

Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-

Puno (Perú). Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol 2, N1, enero. Universidad de Guadalajara, Los Lagos, Jalisco, México, pp. 45.

Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

Vila Mendiburu, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18(2), 127-142.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (comps) 1983, Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea. Madrid: 42-82.

Walker, R. (1989). Métodos de Investigación para el Profesorado. Madrid: Morata.

Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Whitmore, K. F. (2007). Bridging the worlds of home and school: Keeping children's identities whole in the classroom. En P. Martens y Y. M. Goodman (Eds.): *Critical Issues in Early Literacy Development: Research and Pedagogy* (pp. 177- 189). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yin, Robert, K. (2011). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.

Agradezco con toda sinceridad a mi tutora, D^a Antonia Rodríguez Fernández, por su trabajo encomiable, atención y comprensión, así como su dedicación responsable y apasionada para este trabajo de investigación.